

An abstract painting with a textured, layered appearance. The background is a mix of blue, green, and yellow. Overlaid on this is a dark, stylized figure of a person standing and holding a long staff or pole. The figure is composed of thick, dark lines. The overall style is expressive and somewhat somber.

FORMACION HUMANA Y CAPACITACION

**HUMBERTO MATURANA
SIMA NISIS DE REZEPKA**

Humberto Maturana es profesor en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile. Estudió medicina en esa misma universidad y biología en Inglaterra y Estados Unidos y se doctoró en la Universidad de Harvard. En un libro publicado por esta misma Casa Editora, Maturana mostraba cómo el interés, como biólogo, por la organización del ser vivo y del sistema nervioso lo habían llevado a interesarse también en la organización del sistema social. Este interés no sólo lo llevó a estudiar y relacionar culturas y conductas pasadas y presentes, sino a buscar en la práctica, en el campo de la educación, las situaciones que motivan conductas aberrantes y cómo modificarlas a través de premisas simples y profundas como las que el lector encontrará en este libro: ¿Debemos hacer de nuestro presente el futuro de nuestros hijos? ¿Podemos vivir nuestra identidad fuera de nosotros? ¿Si no sabemos cómo será la vida durante el siglo XXI, puede adecuarse la educación a necesidades aún desconocidas?

Formación Humana y Capacitación

Inscripción N° 94..612
© Humberto Maturana Romecín

Dolmen Ediciones S.A.
Cirujano Guzmán 194, Providencia, Santiago

Derechos exclusivos reservados para todos los países

Esta edición se terminó de imprimir en noviembre de 1995, en
Alfabeta Impresores, Lira 140 Santiago.

Dirección : Jaime Cordero
Cubierta : Cuadro de Ignacio Valdés
Diagramación : José Manuel Ferrer

I.S.B.N. : 956- 201- 267 - 0

Los Autores manifiestan un especial
agradecimiento al señor **Felipe Risopatrón**
por la colaboración prestada y por haber
hecho posible este trabajo

IMPRESO EN CHILE/ PRINTED IN CHILE

HUMBERTO MATURANA
SIMA NISIS DE REZEPKA

Apéndice:
Maturana-Verden-Zöller

FORMACION HUMANA
Y
CAPACITACION

UNICEF-CHILE/DOLMEN EDICIONES

INDICE

PREGUNTAS	7
Presentación	9
Proposición reflexiva en torno a la tarea educativa	11
Formación Humana y Capacitación	13
Reflexión Final y proposición de acción	21
TALLERES	23
Taller 1	25
Taller 2	29
Taller 3	33
Taller 4	37
Taller 5	41
Taller 6	45
Taller 7	47
Evaluación	51
Preguntas	52
Testimonios	55
APENDICE : "El origen de lo humano"	61

PREGUNTAS

(Para leer y contestar por escrito antes de leer el contenido de este libro)

- Usted va caminando por la calle y se le traba el zapato en un hueco que hay en el suelo. Al tratar de sacar el zapato, se le rompe el taco. ¿Qué hace? ¿Qué dice, para sí o en voz alta? ¿Cómo se ve a sí misma o sí mismo en esa situación?

- Se le propone tomar la responsabilidad para realizar una tarea para la cual usted no tiene experiencia previa, pero que usted considera importante. ¿Qué hace? ¿Qué dice para sí misma (o sí mismo), o en voz alta? ¿Cómo se ve a sí misma (a sí mismo) en esa situación?

- Imagine que usted es viuda o viudo; y un día llega a su casa un niño de más o menos siete años enviado por alguien, con una carta que muestra que él es hijo del difunto (o difunta) fuera del matrimonio con usted, y que no tiene a nadie más a quien recurrir. ¿Qué hace? ¿Qué dice para sí misma (o sí mismo), o en voz alta? ¿Cómo se ve a sí misma (o sí mismo) en esa situación?

- Hay que hacer algo en la casa como preparación para el invierno; la tarea, sin embargo, no puede ser hecha por una sola persona. ¿Cómo argumentaría al pedirle a su compañero o compañera que la haga?

- Su compañero o compañera le pide que haga algo que usted no tiene deseos de hacer, pero que en otras ocasiones usted ha hecho de todos modos. ¿Qué hace? ¿Como se siente al hacerlo? ¿Cómo se ve a sí mismo o a sí misma?

- Usted ha sido criticado por un compañero de trabajo, o por un colega sobre algo que usted no habría hecho bien, y usted se da cuenta de que él o ella tiene razón. La crítica ha sido dura. ¿Qué hace? ¿Qué se dice a sí misma o sí mismo, en silencio o en voz alta? ¿Cómo se siente con su respuesta?

- Su hija o hijo le pregunta, ¿Qué es ser feliz? ¿Voy a ser feliz cuando sea grande? ¿Qué contesta usted? ¿Qué le parece a usted su respuesta y cómo se siente con ella?

PRESENTACION

Mucho se habla de adecuar la educación a las necesidades o condiciones que prevalecerán en el siglo XXI.

Esto es sorprendente por tres motivos.

A) No sabemos cómo será la vida durante el siglo XXI, y cualquier predicción en ese sentido es sólo una extrapolación del presente.

Pero si es el presente lo que nos preocupa, lo que de alguna manera no es satisfactorio, de modo que la educación está en crisis, ¿cabe que pensemos en un futuro definido desde ese presente como una continuación de él?

Si el presente que vivimos ha surgido de nuestro modo de pensar y sentir, y no nos gusta, ¿cabe que aceptemos un futuro que surge de ese mismo modo de pensar y sentir?

B) El mundo que vivimos lo hacemos los seres humanos en nuestro vivir, surge con nosotros, ¿cómo podríamos entonces, especificar un futuro que no nos pertenecerá porque será hecho en el vivir de nuestros hijos e hijas, y no por nosotros mismos?

¿Acaso queremos quitarle a ellos esa responsabilidad y hacer nosotros el mundo que ellos harán y vivirán especificándolo desde ahora?

Queremos formar a nuestros hijos ahora, para que ellos hagan, en el futuro, un mundo que nosotros especificamos en este momento, y ¿dónde quedan ellos?

c) Los seres humanos vivimos en el presente; el futuro es un modo de estar en el presente, y el pasado también.

Si queremos preparar a nuestros hijos para el futuro, haciendo de nuestro presente su futuro, los negamos y enajenamos en algo que no les pertenece, obligándolos a buscar su identidad fuera de ellos.

Y quien busca su identidad fuera de sí, está condenado a vivir en la ausencia de sí mismo movido por las opiniones y deseos de los demás, "no estará ni ahí".

Nosotros pensamos que el futuro debe surgir de los hombres y mujeres que vivirán en el futuro. Hombres y mujeres que deberían ser seres íntegros, autónomos y responsables de su vivir y de lo que hacen porque lo hacen desde sí; hombres y mujeres sensibles, amorosos, conscientes de su ser social y de que el mundo que viven surge con su vivir.

Tales hombres y mujeres pueden ser así sólo si no crecen enajenados, si crecen en el respeto por sí mismos y por el otro, capaces de aprender cualquier quehacer, porque su identidad no está en el quehacer sino en su ser humano.

Pensamos que la tarea de la educación es formar seres humanos para el presente, para cualquier presente, seres en los que cualquier otro ser humano puede confiar y respetar, seres capaces de pensarlo todo y hacer lo que se requiera como un acto responsable desde su consciencia social. Lograr eso es el propósito de esta proposición educacional.

PROPOSICION REFLEXIVA EN TORNO A LA TAREA EDUCATIVA

La mayor dificultad en la tarea educacional está en la confusión entre dos clases distintas de fenómenos: la formación humana y la capacitación:

A) La formación humana tiene que ver con el desarrollo del niño o niña como persona capaz de ser cocreadora con otros de un espacio humano de convivencia social deseable.

Por esto la formación humana del niño o niña como tarea educacional, consiste en la creación de las condiciones que guían y apoyan al niño o niña en su crecimiento como un ser capaz de vivir en el autorespeto y respeto por el otro, que puede decir no o sí desde sí mismo, y cuya individualidad, identidad y confianza en sí mismo, no se fundan en la oposición o diferencia con respecto a otros, sino que en el respeto por sí mismo, de modo que puede colaborar precisamente porque no teme desaparecer en la relación.

B) La capacitación tiene que ver con la adquisición de habilidades y capacidades de acción en el mundo en que se vive, como recursos operacionales que la persona tiene para realizar lo que quiera vivir.

Por esto la capacitación como tarea educacional consiste en la creación de espacios de acción donde se ejerciten las habilidades que se desea desarrollar, creando un ámbito de ampliación de las capacidades de hacer en la reflexión sobre ese hacer como parte del vivir que se vive y desea vivir.

Pensamos que la tarea de formación humana es el fundamento de todo el proceso educativo, ya que sólo si ésta se completa, entonces el niño o niña podrá vivir como un ser socialmente responsable y libre, capaz de reflexionar sobre su quehacer y su reflexionar, capaz de ver y corregir errores, capaz de cooperar y de poseer una conducta ética porque no desaparece en sus relaciones con los demás, y capaz de no ser arrastrado a las drogas o el crimen porque no dependerá de la opinión de los demás al no buscar su identidad en las cosas fuera de sí.

La capacitación es un instrumento o camino en la realización de la tarea educacional.

Un niño o niña que crece en respeto por sí mismo puede aprender cualquier cosa, y adquirir cualquier habilidad si lo desea.

Lo normal es que no haya limitación de la inteligencia como capacidad de consensualidad; todos los seres humanos, salvo situaciones extremas de alteraciones neurológicas, por el solo hecho de existir en el lenguaje somos igualmente inteligentes.

Las dificultades de inteligencia surgen o resultan, si no hay daño neurológico de cualquier origen, de interferencias con la biología del amor.

FORMACION HUMANA Y CAPACITACION

FORMACION HUMANA

1. Pensamos que la tarea de la educación escolar, como un espacio artificial de convivencia, es permitir y facilitar el crecimiento de los niños como seres humanos que se respetan a sí mismos y a los otros con consciencia social y ecológica, de modo que puedan actuar con responsabilidad y libertad en la comunidad a que pertenezcan.

La responsabilidad y la libertad sólo son posibles desde el respeto por sí mismo que permite escoger desde sí y no movido por presiones externas.

2. Pensamos que para que el punto (1) se realice, el ámbito escolar que el profesor o profesora genere debe darse en la aceptación del niño o niña como un ser legítimo en su totalidad en cada instante, y no como un tránsito para la vida adulta.

Esto implica que la mirada del profesor o profesora en su relación con los niños no debe dirigirse al resultado del proceso educacional, sino que a acoger al niño en su legitimidad, aunque el profesor actúe consciente de lo que espera que el niño o niña aprenda.

Esto también significa que la educación debe estar centrada en la formación humana y no técnica del niño o niña, aunque esta formación humana se realice a través del aprendizaje de lo técnico, en la realización del aspecto de capacitación de la tarea educacional.

3. Pensamos que es tarea del ámbito escolar crear las condiciones que permitan al niño o niña ampliar su capacidad de acción y reflexión en el mundo que vive, de modo que pueda contribuir a su conservación y transformación de manera responsable en coherencia con la comunidad y entorno natural a que pertenece.

Para que esto ocurra, los distintos temas que se estudien o con los que los niños se vean involucrados, deben ser vividos por ellos como espacios de acción accesibles a su hacer (sea este práctico o conceptual), en una continua invitación a mirar ese hacer y sus consecuencias con libertad para cambiarlo en cualquier momento.

Lo que está en juego en este proceso, es el enriquecimiento de la capacidad de hacer y reflexionar del niño o niña; no la transformación o cambio de su ser.

4. Pensamos que la educación es un proceso de transformación en la convivencia en el que los niños se transforman en su vivir de manera coherente con el vivir del profesor o profesora.

Esta transformación ocurre tanto en dimensiones explícitas (o conscientes) como en dimensiones implícitas (o inconscientes), que surgen en el convivir.

En cualquiera de los casos, se trata de dimensiones que modulan el emocionar y especifican momento a momento lo que los niños y niñas pueden oír, entender o hacer desde el razonar consciente o inconsciente.

Por este motivo el profesor o profesora debe saber que los niños aprenden (se transforman) en coherencia con su emocionar, ya sea en coincidencia o en oposición a él o ella.

5. Pensamos que el curso que sigue y ha seguido la vida humana es el de las emociones, no el de la razón.

Las emociones son dinámicas corporales que especifican las clases de acciones que un animal puede realizar en cada instante en su ámbito relacional.

Por eso las distintas emociones pueden caracterizarse plenamente según los dominios de acciones que las constituyen.

El amor, por ejemplo, es el dominio de conductas relacionales a través de las cuales el otro surge como un legítimo otro en convivencia con uno; y la agresión es el dominio de las conductas relacionales a través de las cuales el otro es negado como un legítimo otro en convivencia con uno.

Los seres humanos somos seres que pertenecemos al presente de una historia amorosa, no de agresión o de competencia.

De hecho nos enfermamos cuando se nos niega el amor como modo de convivencia a cualquier edad, y en el niño, este enfermarse tiene graves consecuencias para su crecimiento como un ser con conciencia de sí y conciencia social; para ser un ciudadano responsable.

Por todo eso, pensamos que el ámbito educacional debe ser amoroso y no competitivo, un ámbito en el que se corrige el hacer y no el ser del niño.

Las dificultades de aprendizaje y conducta relacional que los niños muestran en su vida escolar, no son de índole intelectual ni relativas a sus características intrínsecas de personalidad, sino que surgen de la negación del amor como espacio de convivencia y se corrigen restituyendo dicho espacio.

6. Todo quehacer humano ocurre en conversaciones, es decir, en un entrelazamiento del lenguaje (coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales) con el emocionar.

Por eso, las conversaciones de capacitación se entrecruzan con las conversaciones de formación humana.

La separación conceptual de las conversaciones de formación humana y capacitación permite, sin embargo, dos cosas: una, la de entrenar el emocionar y el entendimiento del profesor o profesora, de modo que pueda siempre relacionarse con sus alumnos en la biología del amor, e interactuar con ellos sin corregir su ser; otra, la de crear un espacio de conocimientos reflexivos y capacidades de acción en el profesor o profesora, de modo que estos puedan, a su vez, guiar a sus alumnos en la continua ampliación de sus conocimientos reflexivos y capacidad de acción sólo corrigiendo su hacer y no su ser.

En la medida en que estas dos clases de conversaciones se mantienen separadas conceptualmente, se pueden separar y juntar a voluntad en el enseñar.

7. Consideramos que el propósito de la educación no es el de preparar ciudadanos útiles y responsables, estos deben resultar así al crecer con respeto por sí mismos y conciencia social.

La educación tampoco es ni debe ser la preparación de niños y niñas para ser útiles a la comunidad, sino que deben resultar así de su crecer naturalmente integrados en ella.

La escuela, en tanto ámbito de formación humana y capacitación, reemplaza el ámbito del vivir cotidiano como ámbito del vivir en el que el sentido y el modo de convivir como miembro de una comunidad humana surge del vivir como miembro de ella.

Por eso, la escuela no será adecuada si no reemplaza a la comunidad precisamente en esos aspectos.

Por eso, también, no hay que enseñar valores, hay que vivirlos desde el vivir en la biología del amor, no hay que

enseñar cooperación, hay que vivirla desde el respeto por sí mismo que surge en el convivir en el mutuo respeto.

8. Los niños y los profesores son lo fundamental en el proceso de formación humana y de capacitación, pues ellos son los poseedores de todo lo que se necesita en términos humanos.

Niños y profesores son igualmente inteligentes e igualmente capacitados en su emocionar, aunque distintos en sus preferencias y en la dirección de sus curiosidades, así como en sus hábitos en el hacer y el pensar, porque han tenido historias de vida diferentes.

El aceptar la legitimidad del niño o niña en la biología del amor, no consiste en no ver esas características particulares, sino al contrario, en verlas y relacionarse con el niño o niña desde su legitimidad, aunque el propósito del profesor o profesora sea cambiar o ampliar las capacidades de acción y reflexión de ese niño o niña

9. Pensamos que la tarea educativa debe realizarse de una sola manera, esto es, en la biología del amor en la corrección del hacer y no del ser del niño o niña.

Por eso pensamos que lo central en la formación del profesor, o de su reentrenamiento, debe consistir en tratarlos del mismo modo como se espera que ellos traten a sus alumnos, pero entrenándolos en la mirada reflexiva que les permite ver su propio emocionar así como el espacio de capacitación en que se encuentran en cada momento sin perder el respeto por sí mismos, porque pueden reconocer sus errores, pedir disculpas y ampliar la mirada reflexiva con sus alumnos sin desaparecer en ella.

10. El espacio educacional como espacio de convivencia en la biología del amor debe vivirse como un espacio amoroso, y como tal en el encanto del ver, oír, oler, tocar y reflexionar que permite ver, oír, oler, tocar lo que hay allí en la mirada que abarca su entorno y lo sitúa adecuadamente.

Para que esto ocurra, alumnos y profesores deben encontrarse sin prejuicios y sin otras urgencias que las propias de las coherencias operacionales de las tareas por realizar.

Las distintas emociones tienen distintos efectos sobre la inteligencia; así, la envidia, la competencia, la ambición... reducen la inteligencia; sólo el amor amplía la inteligencia. Por eso, para que el espacio educacional sea un espacio de ampliación de la inteligencia y creatividad, no puede haber evaluaciones del ser de los estudiantes, sólo de su hacer.

Esto significa que hay que respetar las distintas dinámicas temporales en su aprendizaje, permitiendo a los estudiantes tomar todo el tiempo que necesiten sin que sus aparentes demoras sean vistas como faltas en su ser, sino sólo como insuficiencias circunstanciales en el hacer que se corrigen con más dedicación en él.

CAPACITACION

11. La capacitación ocurre en la práctica del quehacer que se aprende, cuando esta práctica se vive en el mutuo respeto del profesor o profesora y el alumno o alumna. El mutuo respeto (biología del amor) es fundamental porque amplía la inteligencia al entregarle a los participantes, en el aprendizaje, la posibilidad de darle un sentido propio al aprender y a lo que se aprende.

12. La capacitación requiere libertad reflexiva y confianza del alumno en sus propias capacidades. Esa confianza es posible como un acto armónico en el vivir de los alumnos, sólo si el profesor o profesora actúa reconociendo desde su intimidad que todos los seres humanos son igualmente inteligentes y capaces de aprender todo lo que otro ser humano puede hacer. Para que esto pase, el profesor o profesora debe generar un espacio que valora el quehacer de manera no competitiva en el quehacer mismo.

13. La capacitación se adquiere como una capacidad de hacer y reflexión sobre el hacer, sólo si el proceso de aprendizaje ocurre desde la posibilidad de ser responsable de lo que se hace. La capacitación, por lo tanto, requiere de la creación efectiva de los espacios de acción involucrados.

14. Un profesor o profesora sólo puede contribuir a la capacitación de sus alumnos si vive su tarea educacional desde su propia capacidad de hacer y desde su libertad para reflexionar acerca de su quehacer desde el respeto por sí mismo, haciendo lo que se enseña.

15. Los niños, a cualquier edad, llegan al espacio escolar desde un ámbito cultural vivido en coordinación de haceres y emociones (conversaciones) que configuran su corporalidad como su ser y su instrumento de acción y reflexión. Por eso, los niños y las niñas son en sí mismos el verdadero fundamento para su formación humana y capacitación, y todo proceso educacional debe partir aceptando la legitimidad del ser del niño o de la niña, aunque se les guíe a cambiar su hacer. Lo que los niños y niñas son y saben al ingresar al espacio escolar no debe ser desvalorizado. Al contrario, debe ser usado como punto de partida valioso sobre el cual se construya el devenir del niño o niña.

Estos quince puntos tienen, por supuesto, valor sólo si se quiere que la educación cumpla con la tarea de guiar a los jóvenes en su formación humana.

En nuestra cultura nos parece que debemos enseñar valores, espiritualidad, honestidad, justicia de manera explícita, porque vivimos una cultura que niega estas dimensiones del vivir cotidiano y los niños no tienen oportunidad de aprenderlas al vivirlas.

En un sentido estricto, sin embargo, si la educación se da en la biología del amor, los valores, la espiritualidad, la justicia, etc. no hay que enseñarlos de manera especial pues se viven desde allí.

Los valores, la espiritualidad... tienen que ver con la biología del amor y hay que mencionarlos y reflexionar sobre ellos sólo en el momento en que son negados o se requiere destacarlos por su ausencia en el vivir.

REFLEXION FINAL Y PROPOSICION DE ACCION

Estos quince puntos parecen una propuesta para un quehacer utópico, y lo son porque ahora ese quehacer no se da; pero no siempre la forma de educación implícita en esos catorce puntos fue un quehacer utópico, y no tiene por qué serlo.

De hecho, esos quince puntos se satisfacen sin esfuerzo en el crecimiento de un niño o niña en el seno de una familia cuando el niño o niña surge en su legitimidad desde la conducta de los miembros de la familia que lo acogen y respetan.

El secreto conceptual es la biología del amor, y el secreto de la acción es la corrección del hacer y no del ser del niño o niña en la confianza de que en él o ella está todo lo que necesita para ser un ser humano íntegro, responsable y amoroso.

LA BIOLOGÍA DEL AMOR ES SENCILLA

Todos los seres humanos somos expertos en ella, y en la educación, la biología del amor consiste precisamente en que el profesor o profesora acepte la legitimidad de sus alumnos como seres válidos en el presente, corrigiendo sólo su hacer y no su ser.

Para que esto sea posible el profesor o profesora tiene que respetarse a sí mismo o a sí misma, tiene que aceptar que no necesita justificar su existencia o su quehacer, aunque explique su naturaleza o los motivos que tiene para llevarlo a cabo.

El respeto por el otro, o la conducta amorosa con él o ella ocurre sólo si se lo ve y se lo acepta.

Para que esto sea posible el profesor o la profesora debe tener una capacitación suficientemente amplia como para tratar las temáticas que enseña siempre de una manera conmensurable con el momento presente de sus alumnos, y hacerlo desde el placer que esa libertad creativa en la acción y la reflexión trae consigo.

Por último, es por esto que la implementación de la enseñanza en la biología del amor exige dar mayor atención en la formación de los profesores a su formación humana, por una parte, y a la ampliación y profundización de su capacitación en el quehacer y reflexionar que enseñan por otra. Es por esto mismo que es necesario un mayor compromiso del Estado en la conservación de la dignidad de los profesores, ofreciendo condiciones desde las que puedan conservar el respeto por sí mismos y su autonomía creativa.

A continuación, presentaremos siete talleres como ejemplos de siete espacios de acciones y reflexiones, desde los cuales se puede ampliar la visión del vivir cotidiano de la tarea educacional.

TALLERES

TALLER 1

EL RESPETO POR SI MISMO Y LA AUTONOMIA SOCIAL

I. INTRODUCCION

La biología del amor surge y se da en la constitución histórica de lo humano, al ser el amor la emoción fundamental que guía el devenir histórico que hace lo humano en el sistema de linajes primates a que pertenecemos los seres humanos. El amor, como emoción, es el dominio de las conductas relacionales a través de las cuales surge el otro como un legítimo otro en convivencia con uno. Como tal, el amor es la emoción que funda lo social como el ámbito de convivencia en el respeto por sí mismo y por el otro.

El respeto por sí mismo pasa por el respeto por el otro, y se vive cuando uno no vive su relación con el otro en la continua justificación de su ser, y no le exige al otro un ser particular.

En el respeto por sí mismo uno hace lo que hace consciente de que lo quiere, y no requiere justificarlo, aunque explique el cómo y el porqué. El que se respeta a sí mismo no requiere que lo quieran, o que lo acepten, o coincidir con los otros para estar bien, pero no tiene dificultad en aceptar ser querido o en querer al otro.

El que se respeta a sí mismo es independiente y autónomo sin estar en oposición; el respeto por sí mismo no se constituye en la diferencia con el otro, sino en la aceptación de la propia legitimidad.

El que se respeta a sí mismo quiere lo que quiere desde la libertad de ser, esto es, desde ser responsable de la propia responsabilidad.

Se es responsable cuando se es consciente de las consecuencias de las propias acciones y se actúa de acuerdo a si uno quiere o no quiere esas consecuencias.

Se tiene la experiencia de libertad cuando uno atiende a su querer las consecuencias de sus acciones (responsabilidad), preguntándose si uno quiere o no quiere su querer, y actúa de acuerdo a su respuesta (responsabilidad) y ante esa pregunta.

II. PROPOSITO

El propósito del taller es crear condiciones experienciales desde las que se viva lo que le pasa a uno en su emocionar según que uno se relacione o no en el respeto por sí mismo y por el otro.

Ejercicio 1

Un participante pasa al centro de un círculo de 4 a 5 personas que lo incitan o invitan a probar una droga, beber alcohol, a una conducta inadecuada, a tomar algo ajeno, o a un acto agresivo, privado o colectivo.

La persona al centro debe conducirse sin respeto por sí misma (desde el sometimiento o la arrogancia).

Ejercicio 2

Lo mismo anterior, pero la persona al centro responde o se conduce desde el respeto por sí mismo (desde la elección responsable sin requerir justificación ante sí ni ante el otro) y desde el respeto por el otro (sin arrogancia).

Se invierten los papeles en todos los ejercicios, de modo que todos los participantes pasen por el centro.

Ejercicio

Como posibilidad adicional:

Se reúnen objetos de distinta clase y se invita a dos grupos a usarlos para hacer algo, cualquier cosa, no a ser creativos.

Medir los tiempos que llevan a un hacer en dos grupos: uno formado por personas que se consideran a sí mismas limitadas(ignorantes, sin imaginación, no le ven ningún sentido al taller), y otro formado por personas que no dudan de sus capacidades porque se respetan a sí mismas.

III. REFLEXION FINAL

Mirar lo que le pasa a uno durante el ejercicio y mirar las consecuencias relacionales de un caso y otro.

Preguntar a los participantes que conducta prefieren para sus vidas individuales.

Se espera que los participantes se den cuenta de:

1. Que la Biología del Amor es la dinámica constitutiva del ser humano como un ser social desde su condición biológica y no desde su condición cultural.

El comprender eso permite comprender por qué y cómo nos preocupa lo que pasa con el otro; cómo es que tenemos preocupaciones éticas; cómo es que sufrimos cuando se interfiere con el vivir en el amor como la emoción que funda lo social a cualquier edad; como es que el amor restituye la salud y amplía la inteligencia.

2. Que en la educación no se debe corregir el ser del otro, sino sólo el hacer en relación con su oportunidad o inoportunidad.

La pregunta ¿cómo soy yo? es inadecuada para este propósito; la pregunta ¿ qué estoy haciendo yo? es, en cambio, adecuada.

No hay que conocerse a sí mismo, sino darse cuenta de lo que uno hace o no hace.

Al ver uno lo que uno hace o no hace, ponemos nuestro ver en el espacio de los deseos, y nos gusta o no, y luego actuamos de acuerdo a ese gustar o no gustar.

En el 99% de los casos hacer eso trae a la mano el operar en la Biología del Amor: el otro aparece como un legítimo otro, y uno mismo también.

Cuando uno se respeta a sí mismo, se recupera la integridad de un vivir emocional e intelectual autónomo como un ser social que no busca su identidad fuera de sí, porque no está en contradicción con el espacio social a que pertenece.

TALLER 2

EMOCION Y ACCION

I. INTRODUCCION

Las emociones guían el fluir de las conductas humanas y les dan su carácter como acciones.

Lo que distinguimos en la vida cotidiana como distintas emociones, son distintas dinámicas relacionales o distintas clases de conductas relacionales.

Lo mismo, dicho desde una perspectiva biológica, sería: biológicamente lo que distinguimos al distinguir distintas emociones, son distintas dinámicas corporales que especifican en cada instante lo que un organismo puede o no puede hacer en su conducta relacional. O dicho aún de otra manera, las distintas emociones que distinguimos en el vivir cotidiano corresponden a distintos dominios de acciones relacionales.

Veamos algunos ejemplos:

Amor

Dominio de las conductas relacionales a través de las cuales el otro surge como un legítimo otro en convivencia con uno.

Agresion

Dominio de las conductas relacionales a través de las cuales el otro es negado como un legítimo otro en convivencia con uno.

Indiferencia

Dominio de las conductas relacionales a través de las cuales el otro no tiene presencia en el espacio de convivencia con uno.

Autoridad

Dominio de las conductas a través de las cuales al otro se le niega autonomía de acción o reflexión en convivencia con uno.

Todas las conductas humanas como modos de interacción surgen y se dan desde una emoción que les da su carácter como acciones. Esto es válido para el razonar también.

Un argumento racional es un constructo relacional coherente con ciertas premisas o condiciones iniciales que se aceptan a priori, vale decir, de manera no racional según las preferencias y deseos de quien las adopta.

En el fluir normal del convivir vivimos el entrecruzamiento de distintas emociones, y de ello resultan conductas que parecen emocionalmente ambiguas o contradictorias.

En los entrecruzamientos emocionales cotidianos nos movemos de una acción a la otra, o nos paralizamos en el actuar, porque nuestro emocionar nos lleva a conductas opuestas que se niegan mutuamente.

Los seres humanos somos expertos en el emocionar y en distinguir emociones, pero a veces nos negamos la posibilidad de verlas porque no queremos hacernos responsables de ellas.

El darse cuenta del propio emocionar implica darse cuenta de lo que uno quiere, y esto abre las preguntas por la responsabilidad y la libertad: ¿quiero o no quiero lo que quiero?

II. PROPOSITO

El proposito de este taller es crear condiciones experienciales desde las que los participantes adquieran fluidez en el mirar sus emociones y en el ver los dominios de acciones que las constituyen.

Los participantes forman grupos de seis, y se elige un mediador.

Ejercicio 1

Pedir a un alumno que haga:

Una invitación

Una exigencia

Una petición desde la autoridad

Una petición desde el amor

Una petición desde la indiferencia

Los participantes se turnan en las acciones indicadas, y en reflexiones sobre lo que ocurre, atendiendo al intento emocional y al resultado.

III. REFLEXION FINAL

La reflexión es un acto en la emoción en el que se abandona una certidumbre y se admite que lo que se piensa, lo que se tiene, lo que se desea, lo que se opina, o lo que se hace ... puede ser mirado, analizado, y aceptado o rechazado como resultado de ese mirar reflexivo.

Como tal, la reflexión constituye un acto en el desapego que, cuando se hace, nos libera de cualquier trampa.

Frente a la reflexión, la principal dificultad que enfrentamos es precisamente el miedo a perder lo que se cree que se tiene y a lo desconocido que trae el cambio.

La práctica reflexiva, sin embargo, muestra que no hay que temer porque con ella se abre la posibilidad de recuperar el respeto por sí mismo y el operar en la Biología del Amor como un resultado espontáneo

TALLER 3

CORRECCION DEL HACER Y NO DEL HACER

I. INTRODUCCION

En nuestra cultura nos relacionamos como si los seres humanos tuviésemos una identidad fija como un aspecto intrínseco de la personalidad.

Así, hay expresiones como "genio y figura desde la cuna a la sepultura", o "yo soy así".

Esto nos lleva a pensar o creer que las personas no cambian, o que cambian "sólo con un gran esfuerzo".

Aun así, frecuentemente corregimos al otro haciendo referencia a su ser, y decimos, "no seas así", o "debes ser así".

El ser o identidad de la persona, sin embargo, no es una propiedad fija, sino un modo relacional de vivir que se conserva en el convivir.

Al mismo tiempo, en nuestra cultura uno vive lo que llama su ser o identidad, identificándose con ella en su sentir, de modo que uno participa en su conservación.

Por esto cualquier corrección del ser se vive como una negación terrible o como una amenaza de negación.

Sin embargo, si reconocemos que no hay un ser intrínseco, sino una identidad sistémica, podemos aceptar que el "ser" o "identidad" es modificable si se modifica la dinámica sistémica de su conservación.

Al mismo tiempo, al reconocer a la identidad o ser como un fenómeno sistémico, podemos reconocer que la condición humana básica en torno a la cual surgen las distintas identidades como modos de vivir y convivir, es la Biología del Amor, ya sea en el vivir su dimensiones relacionales o en el negarlas, y que es la condición amorosa de lo humano lo que constituye la vida social como convivencia en el mutuo respeto.

En la educación corregir el "ser" del niño o niña lo enajena, porque amenaza lo que él o ella ve o vive en nuestra cultura como su existencia con una cierta identidad trascendente; la corrección del hacer no hace eso.

La corrección del hacer no constituye una amenaza porque al hacerla se especifican los términos en que tiene lugar según las coherencias propias del hacer que se desea, sin referencia a la identidad.

II. PROPOSITO

El propósito del taller es crear condiciones experienciales que permitan distinguir lo que pasa en la corrección del hacer y del ser, y por esto está dirigido a crear conciencia del emocionar en cada caso, tanto del profesor como del alumno.

Ejercicio

Se forman grupos de 6 personas.

1. Se elige un mediador quien tiene que guiar ordenadamente el quehacer del grupo.
2. El grupo, "encomienda una tarea a uno de sus miembros, diseñada de modo que aquél se equivoque.

Luego los otros miembros del grupo corrigen el quehacer del que se equivocó corrigiendo su ser:

"eres un inútil..." "eres...".

3. Como lo propuesto en el punto anterior, pero se corrige el hacer: "si quieres tal resultado, lo que debes hacer es tal cosa..."

4. Se rota la participación.

Se conversa sobre las emociones vividas, y se pide a los participantes que reflexionen sobre las diferencias en lo que se vive cuando se corrige el ser o se corrige el hacer, o cuando uno es objeto de tales correcciones.

Se pide a los participantes que escriban sus reflexiones sobre el taller, anotando lo que ellos consideran significativo para su entender y hacer.

III. RESULTADOS ESPERADOS

Lo que se espera es que los participantes del taller se den cuenta de:

1. Que la emoción define la acción, no lo que se dice o hace. Se puede hablar de corregir el hacer y con ello se corrige el ser.

2. Que la corrección del ser es vivida como negación y lleva a la autodevaluación del corregido o al enojo que rechaza.

3. Que la corrección del hacer hecha en el respeto siempre abre posibilidades ampliando la inteligencia.

IV. REFLEXIONES FINALES

En el fluir emocional las emociones no tienen ni deben tener duración fija. Así, el amor puede durar unos pocos segundos o toda la vida. Pero, lo mismo pasa con la indiferencia o la agresión. Al mismo tiempo, algunas emociones pueden constituir el trasfondo emocional sobre el cual se viven el fluir de otras que modulan su presencia en el convivir sin llegar a su disolución.

Parte de nuestras dificultades en la convivencia surgen del hecho de que no aceptamos que nuestro ser es relacional y fluido, y queremos conservar una identidad como si fuera estática, sin reconocer su carácter dinámico sistémico.

Al pasar esto, generamos rigidez emocional y ceguera frente a los otros y frente a nosotros mismos.

TALLER 4

GENERACIÓN DE MUNDOS

I. INTRODUCCION

En el trabajo de la Dra. Verden-Zoller vemos cómo el niño o niña adquiere conciencia de sí y del otro, en la intimidad de sus relaciones de juego libre con total aceptación mutua con la madre (ver G. Verden-Zoller en "Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano" 1993, de Maturana y Verden-Zoller).

Ella también muestra que el niño o niña vive el mundo que vive desde su corporalidad, como un espacio relacional multidimensional que surge como una expansión precisamente de esa corporalidad que empieza a vivir en sus relaciones de libre juego con la madre (o padre como una madre masculina).

Este proceso en la infancia temprana es el inicio de lo que de hecho ocurre a lo largo de toda la vida en lo que se refiere a la generación cotidiana del mundo que se vive: el mundo que se vive siempre es y surge como una expansión multidimensional de la propia corporalidad, y va cambiando con el cambio de corporalidad que se produce en el vivir.

No es que entremos en mundos distintos en distintos momentos de nuestro vivir, sino que generamos mundos distintos al cambiar nuestro vivir.

La Dra. Verden-Zoller muestra también que sucede lo mismo con el pensar, la teorización y la temporalidad.

Al cambiar nuestro vivir en el cambio de nuestra corporalidad cambia nuestro teorizar y la temporalidad de

nuestra existencia, no como meros aspectos de nuestra subjetividad en relación con un mundo que existe con independencia de nosotros, sino en la concretitud del mundo que generamos en el vivir.

Gran parte de nuestras dificultades como educadores reside en que no nos damos cuenta de lo anterior y nos conducimos con nuestros alumnos sin entender el mundo que ellos viven porque no recordamos que el mundo que se vive es siempre una creación personal.

Al olvidar esto, no nos damos cuenta de que la tarea educacional es una creación de mundo con el otro, en circunstancias que nosotros como profesores y profesoras somos la referencia para dicha creación, y que el mundo que nuestros alumnos generen en su vivir siempre surgirá creado con nosotros, aunque nos parezca ajeno.

II. PROPOSITO

El propósito de este taller es la ampliación de la conciencia de que el mundo que se vive, en términos de espacio, teorías y temporalidad, es una expansión de la propia corporalidad y del hacer que ésta implica.

Ejercicios

Los ejercicios son una adaptación de los talleres de relación materno-infantil de la Dra. Verden-Zoller y su propósito es revivir las dimensiones de cambio del espacio relacional que vive el niño o niña en su crecimiento. No se trata de un taller sobre la corporalidad.

- Tenderse de espaldas en el suelo como un bebé, moverse como un bebé, mirar el mundo como un bebé, imaginar como se era cuando bebé.
- Salir de la posición de espaldas, darse vuelta y comenzar a gatear de a poco; mirar el mundo como un niño que

aún no camina en dos pies, sentir las relaciones en que se entra, observar el cambio de espacio en relación con el propio movimiento; explicarse el mundo desde esa perspectiva; notar que las explicaciones que uno propone tienen que ver con las dimensiones espaciales que uno genera al moverse. Recordarse a sí mismo en ese momento del vivir.

- Ponerse de pie y moverse como un adolescente bípedo normal; notar cómo cambia el mundo y las reflexiones explicativas que uno hace sobre él; buscar la inocencia de la ampliación experiencial y de los cambios en el teorizar que surgen. Recordar la propia visión del mundo y el vivir de ese momento.
- Repetir lo anterior como adolescente.
- Moverse como un viejo con los cambios espaciales que se viven en la restricción motora; notar las frustraciones que las restricciones motoras traen consigo. Imaginar el mundo que uno traerá a la mano como viejo o vieja.

III. REFLEXIONES

¿Qué espacio se vive en cada caso?

¿Qué pasa con la corporalidad y el mundo que se vive en cada caso?

¿Cómo son las distintas teorías de mundo que se hacen en cada caso?

¿Qué pasa con la comprensión del mundo de otro que vive en distintas dimensiones que uno?

¿Cómo es el tiempo en cada caso?

El mundo no preexiste, surge con el propio vivir en la convivencia con otro.

IV. REFLEXION FINAL

El mundo que se vive es constitutivamente la expansión de las propias correlaciones senso/efectoras, de modo que

surge como una expansión de la dinámica corporal que uno vive en cada instante.

Sólo si uno se da cuenta de esto puede escuchar al otro aceptando su legitimidad porque uno sabe que el mundo que el otro u otra vive surge con su vivir.

Al mismo tiempo, sólo si uno es consciente de lo anterior, es posible atender como profesor a las dificultades de los alumnos en términos de ellos y no de uno, consciente de que el aprender de otro es generar un mundo en la convivencia con uno.

No cabe duda de que los profesores y profesoras saben esto, pero vivimos una cultura que niega este entendimiento en la búsqueda de un rendimiento productivo que lleva a pretender uniformizar a las personas, negándoles su individualidad e instrumentalizándolas para los propósitos productivos.

La ceguera que esta actitud cultural trae consigo, nos lleva a la negación recurrente de los niños y niñas en un proceso que mira o destruye en ellos el respeto por sí mismos y la conciencia social, o que los lleva a actuar como si su identidad individual estuviese en la oposición y no en el autorrespeto y la conciencia social, y a mirar su ser como algo externo en las cosas o las opiniones de los demás.

TALLER 5

BIOLOGIA DEL AMOR

I INTRODUCCION

La biología del amor constituye el fundamento de lo humano: somos seres amorosos, nos enfermamos cuando se interfiere con el amor a cualquier edad. Más aún, el amor es la primera medicina frente a cualquier enfermedad. Esto usualmente no lo vemos porque entendemos la dinámica biológica y confundimos lo que sucede con un ser vivo en su vivir, con lo que parece suceder en él desde lo que vemos en su relación.

II. PROPOSITO

Este taller está destinado a generar experiencias que permitan hacerse cargo de lo que pasa cuando se interfiere con la biología del amor, a través de generar un espacio relacional en el que se vive lo que se quiere conocer.

Ejercicios

Se forman grupos de seis y se elige un coordinador. Este tendrá la tarea general de:

A) Invitar a uno de los participantes a alejarse un momento, para luego conversar con los restantes y hacer una pequeña conspiración sobre cómo relacionarse con el que se alejó cuando vuelva.

B) Dirigir la formación sucesiva de cuatro conspiraciones:

- Pedir al participante alejado que vuelva, y que los miembros del grupo actúen como si no lo vieran.

- Como en el caso anterior, pero la conspiración es aceptar su presencia y conversar sin tomarlo en cuenta.

iii Como en el caso anterior, pero el grupo forma una barrera que no le permite entrar.

- Como el caso anterior, pero se deja entrar al participante burlándose de él o ella sutilmente.

- Como el caso anterior, pero echando fuera del grupo al recién llegado.

c) Se piden comentarios y reflexiones sobre lo que se sintió y vivió.

d) Se repite el formato anterior, pero ahora las conspiraciones son positivas.

- Se ve y acoge al recién llegado con buenas palabras.

- Se acoge al recién llegado y se lo invita a participar en algo, puede ser un juego.

- Se acoge al recién llegado con abrazos y contacto personal, haciéndole saber que se disfruta y goza de su compañía cómo algo permanente, al destacar cómo se le quiere y necesita.

e) Comentarios sobre lo vivido.

f) Habría que repetirlo todo con cada uno de los participantes.

III. REFLEXION FINAL

Lo que se vive en el espacio relacional es siempre válido, aunque se lo considere un juego o una broma. Esto es fundamental: ninguno de nosotros acepta como broma o algo irrelevante las negaciones o aceptaciones del ser, cualquiera que sea la circunstancia.

La negación es destructiva, cierra la inteligencia en la autodepreciación y la centra en la agresión. La aceptación es constructiva, amplía la inteligencia en el autorrespeto y la centra en la colaboración.

La negación del ser quita sentido a la vida y al hacer, la aceptación del ser devuelve el sentido a la vida y al hacer.

TALLER 6

CUERPO Y ALMA

I. INTRODUCCION

Nuestra cultura separa cuerpo y alma como si cuerpo y alma fueran entes en oposición. La biología del amor muestra que el ser vivo es una unidad dinámica del ser y el hacer. Por eso, la aceptación corporal y el rechazo corporal son aceptación y rechazo del alma del otro en la unidad del ser y el hacer. Al mismo tiempo, la aceptación y el rechazo del alma en la unidad del ser y el hacer del otro son la aceptación y el rechazo de su corporalidad. Ambas aceptaciones crean cercanías infinitas que hacen posible en la educación la formación humana, y ambos rechazos crean distancias infinitas, que impiden en la educación la formación humana.

II. PROPOSITO

El propósito del taller es crear condiciones experienciales desde las que se viva la aceptación del cuerpo del otro en su total legitimidad.

Ejercicio

Se forman grupos de seis y se elige un mediador que invita:

1. A que los participantes opinen sobre el compañero del lado, sin mirarlo. Todos deben participar de manera sucesiva, y al final comentar lo que se ha vivido.
2. A que los participantes se presenten sólo mencionando su nombre, sin mirarse. Todos deben participar de manera sucesiva, y al final comentar lo que se ha vivido.

3. A que los participantes se presenten nuevamente mirándose a los ojos.
4. A que los participantes se presenten nuevamente mirándose a los ojos y dándose la mano.
5. Lo mismo anterior pero dándose un abrazo.
6. Lo mismo anterior pero, además, dándose un beso.
7. Lo mismo anterior más el acto de olerse mutuamente.

Queremos que los participantes descubran cómo cambia la visión del otro con la aceptación o el rechazo de su corporalidad. Por, los ejercicios consisten en una aproximación progresiva.

III. REFLEXION FINAL

Los seres humanos existimos en la relación. Las distinciones de cuerpo y alma son abstracciones explicativas de nuestro vivir relacional. Como la clase de animales que somos, estamos siempre dispuestos a aceptar la cercanía corporal del otro a menos que tengamos teorías culturales que limitan u objetan tal cercanía haciéndola ilegítima. Al hacer ilegítima la cercanía corporal del otro, lo negamos.

Eso tiene consecuencias negativas, especialmente en la educación, porque no permite ver que en ésta los niños y niñas se transforman en la convivencia con el profesor o profesora de una manera u otra según sean aceptados o negados en su corporalidad.

Hay que agregar que en la unidad cuerpo y alma, la negación del cuerpo es negación del alma, y que el contacto con el alma es contacto con el cuerpo, aunque este contacto parezca ser completamente abstracto.

Por eso nos acariciamos o herimos con las palabras, nos acogemos o rechazamos desde la emoción, porque nos tocamos nuestros cuerpos aun sin "tocarlos".

TALLER 7

ETICA Y ESPIRITUALIDAD

I. INTRODUCCION

La ética y la espiritualidad no tienen que ver con la razón, tienen que ver con la emoción.

La ética tiene que ver con la preocupación por las consecuencias de las propias acciones sobre otro. Por eso, para tener preocupaciones éticas debo ser capaz de ver al otro como un legítimo otro en convivencia conmigo, vale decir, el otro tiene que aparecer ante mí en la biología del amor. El amor es la emoción que funda la preocupación ética.

Etica y moral no son lo mismo; así como la ética tiene su fundamento en el amor, la moral tiene el suyo en la exigencia del cumplimiento de valores cuando hay ruptura de las coherencias en el o los modos de ser aceptados en una comunidad.

La experiencia espiritual es una experiencia de ampliación de la consciencia de pertenencia en un ámbito más amplio de existencia, y como tal también se funda en el amor que abre el espacio de legitimidad a la coexistencia de todo.

En nuestra cultura usamos la razón para negar u oscurecer nuestras emociones y valorar nuestra conducta como si estuviésemos fuera de ellas. Lo mismo ocurre con la ética y la experiencia espiritual donde generamos cegueras frente al otro y nuestro ámbito de pertenencia social y cósmica con argumentos racionales que justifican nuestras cegueras ante los otros y nosotros mismos.

En este contexto, la experiencia mística es una experiencia espiritual que se asocia a lo divino, y lo religioso surge en torno a una experiencia mística como una hermandad de creencias que excluye o niega a los no participantes.

II. PROPOSITO

El propósito de este taller es generar conciencia de visión o ceguera ante el otro, y de ampliación de la conciencia de pertenencia.

Ejercicio

Se forman grupos de seis y se elige un coordinador. La tarea del coordinador es:

A) Invitar a uno de los participantes a inventar una situación en la que él o ella participen y que tendrá consecuencias negativas para otros. Ejemplo : Al salir del supermercado me di cuenta de haber recibido en el vuelto más dinero que el que me correspondía. Pensé que debía devolverlo para evitar que la cajera tuviera que cubrir con su salario el déficit en el haber que aparecería al final del día.

B) Invitar a los participantes restantes a encontrar justificaciones racionales para desdeñar cualquier preocupación por esas consecuencias.

C) Invitar a reflexionar y comentar lo vivido y cómo lo afecta a uno según se sea o no parte de la comunidad o ámbito en que ocurre la situación relatada

D) Invitar a los participantes a argumentar por qué en la situación propuesta es necesario evitar el daño a otros.

E) Invitar a reflexionar sobre lo vivido y a ver qué argumentos son racionales y cuáles son emocionales en ambos casos.

f) Invitar a cada participante a relatar una situación de su vida en la que con su conducta contribuyó en otro a la ampliación de su conciencia de pertenencia en un acto en la biología del amor.

g) Invitar a la reflexión sobre el emocionar vivido.

III. REFLEXION FINAL

No hay preocupación por lo que le pasa a otro con las propias acciones si el otro no pertenece al ámbito de existencia social de uno, esto es, si no se lo ve como un legítimo otro en la convivencia.

No hay visión del otro si no se amplía la experiencia de pertenencia, de modo que el otro quede incluido en el mundo de uno.

Ética y espiritualidad van juntas. La experiencia espiritual hace la ampliación de la conciencia de pertenencia tan amplia que incluye todo (es cósmica) y permite ver la interconexión de todos los elementos de ese todo (es ecológica). En ese momento la preocupación ética abarca toda la biosfera.

EVALUACION

MIRADA A NUESTRO PRESENTE

a) Pensamos que no debe haber evaluación formal en la aplicación de este proyecto razón por la que se ha pedido a las personas que lean este libro que contesten por escrito un conjunto de preguntas antes de comenzar con él. Por este mismo motivo pedimos al lector que conteste por escrito las mismas preguntas al finalizar el texto y los talleres. Se trata de preguntas que muestren el modo de reaccionar y responder frente a las situaciones de la vida antes y después de la lectura de este libro.

b) El resultado de la aplicación de este proyecto debe darse como un cambio en la actitud de los directores, profesores (toda la comunidad escolar), apoderados y niños con respecto a sí mismos y su ámbito social. Lo que se espera es la recuperación o ampliación de las dimensiones de respeto por sí mismo y conciencia social. Esto, sin embargo, no hay que plantearlo en la presentación del proyecto al aplicarlo.

c) Lo que hay que decir del proyecto, es que se trata de una invitación a los profesores a mirar la tarea educativa como un fenómeno biológico fundamental que involucra todas las dimensiones del vivir humano en la total integración del cuerpo y del espíritu, y en conciencia de que cuando no ocurre así se produce la enajenación y la pérdida de sentido social e individual en el vivir.

PREGUNTAS

(Para leer y contestar por escrito después de leer el contenido de este libro, reflexionando sobre las diferencias entre las respuestas de ahora y las del comienzo, si las hay).

- Usted va caminando por la calle y se le traba el zapato en un hueco que hay en el suelo. Al tratar de sacar el zapato, se le rompe el taco. ¿Qué hace? ¿Qué dice, para sí o en voz alta? ¿Cómo se vé a sí misma o sí mismo en esa situación?

- Se le propone responsabilizarse de una tarea para la cual usted no tiene experiencia previa, pero que usted considera importante. ¿Qué se hace? ¿Qué se dice a sí misma (o sí mismo), o en voz alta? ¿Cómo se ve a sí misma (o sí mismo) en esa situación?

- Imagine que usted es viuda o viudo; y un día llega a su casa un niño de más o menos siete años enviado por alguien, con una carta que muestra que él es hijo del difunto (o difunta) fuera del matrimonio con usted, y que no tiene a nadie más a quien recurrir. ¿Qué hace? ¿Qué se dice a sí misma (o a sí mismo), o en voz alta? ¿Cómo se ve a sí misma (o sí mismo) en esa situación?

- Hay que hacer algo en la casa como preparación para el invierno; la tarea, sin embargo, no puede ser hecha por una sola persona. ¿Cómo argumentaría al pedirle a su compañero o compañera que la haga?

- Su compañero o compañera le pide que haga algo que usted no tiene deseos de hacer, pero que en otras ocasiones usted ha hecho de todos modos. ¿Qué hace? ¿Cómo se siente al hacerlo? ¿Cómo se ve a sí mismo o a sí misma?

- Usted ha sido criticado por un compañero de trabajo, o por un colega sobre algo que usted no habría hecho bien, y usted se da cuenta de que él o ella tiene razón. La crítica ha

sido dura. ¿Qué hace? ¿Qué se dice a sí misma o sí mismo, en silencio o en voz alta? ¿Cómo se siente con su respuesta?

- Su hija o hijo le pregunta, ¿Qué es ser feliz? ¿Voy a ser feliz cuando sea grande? ¿Qué contesta usted? ¿Qué le parece a usted su respuesta y cómo se siente con ella?

TESTIMONIOS

I

En último término es sólo el vivir de los profesores y niños lo que dirá si el curso que debe acompañar a este documento ha sido efectivo o no.

Los testimonios que siguen lo demuestran al mismo tiempo que revelan las dificultades y temores de las personas que han vivido su influencia. la única posibilidad de que estos testimonios reflejen un cambio duradero está en que ellos formen parte de una dinámica sistémica familiar y escolar que los conserve. En este sentido, el mejor apoyo que el profesor o profesora tiene en la conservación de su nueva postura relacional en la biología del amor está en los niños, sus familiares y la dinámica sistémica en que entran con ellos. Al mismo tiempo, el mejor apoyo que tienen los niños en este mismo sentido está en los profesores que han vivido la experiencia del curso o alguna otra situación vital semejante.

II

Al inicio de este curso sólo vine porque se trataba de los quintos años (Prof. Jefe);para saber cómo se trabajaba con amor con los alumnos,aunque pensando que ya nada nuevo podía yo aprender... Ahora, al tercer mes de clases, este curso, para mí, es totalmente indispensable; los conocimientos adquiridos, que pongo en práctica luego, me han ayudado bastante en mi diario vivir.

Tengo, para con mis alumnos, más amor, paciencia, tranquilidad, y lo mejor es que les hago saber que los quiero, que deseo que sean hombres y mujeres de provecho. Aunque antes también actuaba así, aprendí que reforzar esta experiencia fue importante pues al escucharlos o darles una palmadita en el hombro, ellos han respondido a esta demostración de afecto, como niños, pero mejorando su conducta, sus notas, lo que es una manera de demostrar su agradecimiento y cariño hacia mí.

Soporto mejor las burlas de mis colegas que me dicen : *corazón de abuelita*. Demuestro mayor tolerancia pues veo su "ignorancia" del tema « enseñanza con amor para mejorar la calidad de la educación », del cual disfruto mucho.

También mi yo crece con los conocimientos adquiridos que pongo, también, en práctica en su entorno familiar. Descubro con agrado que mis errores pueden y son corregidos y si yo puedo cambiar mis conocimientos y comprensión, con mayor razón pueden y deben cambiar los alumnos que están recién empezando a vivir, asomándose a un mundo que de seguir sin amor iría seguro a una hecatombe.

Capítulo aparte merece en este informe la Sra. Sima Nisis por su abnegación, por su amor y cariño a este trabajo que nos entrega cada semana; por su dedicación y por sus entusiastas clases con las que nos saca tantos problemas, penas y angustias.

Los conocimientos que nos entrega el Dr. Maturana, en forma agradable y sencilla, como un colega, sin darle importancia a su Premio Nacional, hace que sienta por él una gran admiración también.

También quisiera felicitar a todos los Estamentos que han hecho posible este curso y agradecerles por acordarse de los profesores de las Escuelas difíciles.

Gracias

III

A los tres meses de iniciado este curso o seminario reconozco, entre otros, mi primer error planteado y defendido con mucho ímpetu durante las primeras clases.

Dije : « Los profesores con años de servicio no estamos en condiciones de entregarles mucho a estas generaciones, pues estamos agotados física y psicológicamente. Es como dejar a todos estos niños —argumenté— al cuidado de los abuelos».

Ahora recuerdo la mirada de compasión que me dirigió el Dr. Maturana. Olvidé por completo que en las culturas antiguas se era más sabio, sobre todo en la enseñanza, mientras mayor era el sujeto.

Los educadores no tomamos mucho en cuenta el mundo interior de cada individuo ni entendemos que lo que se vive en una creación personal de cada niño; es su mundo y nosotros estamos llamados a intervenir en esta creación. Intervención que no debe ser una violación indiscriminada o violenta, sino más bien, de mucho respeto, con amor y calidad espiritual.

He asistido sólo a dos talleres y en ambos he experimentado una riqueza espiritual, afectiva e intelectual tan intensa y grande que me es difícil volver a la definición conceptual que manifesté anteriormente.

No he visualizado una organización verticalista en la entrega de contenidos, ha sido más bien de tipo afectiva; siento que puede lograr los objetivos propuestos.

Se nota en la profesora una fe y un convencimiento de lo que está haciendo que trasciende tu persona y uno se deja llevar.

Las explicaciones son sencillas, simples, no significativas como la vida misma.

Considera las vivencias personales, más bien inicia los contenidos a partir de ellos; siento que construimos el taller entre todos.

Me siento como persona, siento que soy reconocida, identificada, apreciada y considerada.

Gracias

IV

Llegué a este curso sin saber de qué se trataba ni quién lo impartía; me costó llegar a la sala pues no tenía ganas de entrar; vi a una señora que me invitó a entrar, ella parecía conocerme, yo a ella no.

Nunca pensé que ese día marcaría mi vida. Empecé a entender de qué se trataba y me agradó el tema; de repente me sorprendí pues estaba participando en la clase y parecía que todo lo que se conversaba, mi ser lo necesitaba, los temas eran conocidos quizás en teoría. Sentí que había encontrado algo que buscaba hace mucho y creo que mi transformación fue algo mágico como se los hice saber a mis compañeros de curso. era yo, pero en toda mi dimensión toda mi vida la veía mucho más interesante, llegaba al colegio más contenta, encontraba más simpáticos a aquellos alumnos a los que me costaba "manejar" en cuanto a disciplina, las horas de clase se me hacían más cortas, en fin, mi ánimo cambió.

Quiero contar que antes de empezar el curso yo tenía problemas de salud y mi sistema nervioso estaba pésimo; asistí a tratamiento y de hecho estaba bajo tratamiento cuando ingresé al proyecto. cada sesión de este curso me empezó a hacer sentir tan bien que dejé de asistir al médico, pues ya no lo necesitaba.

En mi familia han pasado cosas maravillosas; esa verdadera comunicación que tanto anhelaba que se diera y que por razones como horarios, tiempo y voluntad, se daba a medias, ahora puedo decir que se está dando y disfrutamos juntos los pequeños momentos. Mi casa que por años no fue más que eso, una casa, ahora es un verdadero HOGAR, todo se ve más hermoso, en lo material hemos crecido porque las cosas se dan, creo, realmente; el cambio ha estado en mí gracias a este proyecto. Ahora me siento feliz y mi salud es buena puesto que sé que tengo mucho que hacer y dar de mí y ni puedo perderlo quejándome (como era mi costumbre) y preocupándome de enfermedades... pienso que las inventaba. Siento que mis alumnos me necesitan, me quieren y de ellos tengo mucho que aprender, de sus sentimientos, de sus vidas que a veces por el tiempo y la cantidad de alumnos no los conocemos muy a fondo. Quiero compartir mi experiencia con uno de ellos : Hernán. Es un pecoso muy inquieto de sexto año; tiene mala conducta, es agresivo con sus compañeros y me veo en la obligación de llamarle siempre la atención pues no está atento, continuamente de pie o pegándole a otros niños. Un día empezó a pegarle a un compañero; intenté separarlos y en ese intento lo abracé. Junto con soltar al compañero él me abrazó muy fuerte y se puso a llorar. Tuve que llevarlo a mi asiento, lo tomé como a un bebé, lo acaricié y entre sollozos me contó que su compañero se había burlado de su padre porque está en prisión. Lo saqué de la sala y le dije que si lo necesitaba siguiera llorando y así, abrazado a mí, conversamos largamente. Desde ese día hernán y yo somos amigos. Me busca para saludarme y contarme de las visitas que le hace a su padre a la carcel; le dice que le habla de mí, que él me quiere. un día llegó muy contento, con un cuaderno empastado que me hizo su padre especialmente para mí. Hernán es ahora un colaborador en mis clases. No hace desorden; es más, pide a sus compañeros que se comporten bien; me cuenta sus penas y alegrías. Aunque el tiempo que disponemos para conversar es corto, en los recreos, creo es suficiente. El sabe que cuenta conmigo cuando me necesita.

APENDICE

EL ORIGEN DE LO HUMANO *

A) LOS COMIENZOS

El estudio de la constitución genética de los humanos y los chimpancés muestra dos condiciones fundamentales: una es que el linaje que dio origen a lo humano y el linaje que dio origen al chimpancé deben haberse separado de un origen común hace no más de cinco a seis millones de años atrás; la otra es que la comparación de los ácidos nucleicos de los chimpancés y los humanos muestra que difieren en menos de 2%. Pero si lo de arriba es el caso, ¿cómo es que los chimpancés y los humanos son animales tan diferentes? Reflexionemos.

Nuestra tarea en la comprensión del origen de lo humano es comprender lo que debe haber empezado a ser conservado de manera diferente en el linaje que nos dio origen y en el linaje que dio origen a los chimpancés, de modo que somos tan diferentes a pesar de que ellos y nosotros tenemos la misma edad evolutiva. ¿Pero cuán diferentes somos nosotros los chimpancés en la manera de vivir?

Frans de Waal publicó, a principios de los años 80, un libro llamado "Política Chimpancé". Este libro es el resultado de un cuidadoso y prolongado estudio de una comunidad de chimpancés de alrededor de 25 individuos, infantes, jóvenes y adultos, machos y hembras, en un gran zoológico en Arheim, Holanda. Lo que él muestra en ese libro es que las relaciones interindividuales en esta comunidad de chimpancés se centran en una continua dinámica de dominación y sometimiento. Más aún, Frans de Waal muestra que los chimpancés, ya sea en las grandes áreas de esa colonia

* Humberto Maturana y Gerda Verden-Zöllner

cautiva, o en el estado silvestre, instrumentalizan sus relaciones haciendo de ellas un juego de roles en una continua dinámica de dominación y sometimiento.

Al escoger el título de "Política Chimpancé", Frans de Waal compara la conducta de los chimpancés con la conducta humana. Esto es aún más patente cuando anota que Aristóteles hablaba del ser humano como "un animal político". Nosotros pensamos de una manera diferente. Pensamos que, aunque seres humanos modernos, vivimos principalmente inmersos en una lucha política; no somos animales políticos, sino animales colaboradores.

No todas las relaciones humanas son de la misma clase debido a que ellas tienen lugar bajo distintas emociones, y es la emoción lo que define el carácter de la relación. Así, pensamos que las relaciones políticas no son relaciones de trabajo y tampoco son relaciones sociales, porque relaciones políticas y relaciones sociales tienen lugar bajo emociones diferentes, entre sí y diferentes a la emoción que define a las relaciones de trabajo. Que esto es así, es manifiesto en nuestra vida cotidiana en que esperamos que los otros y nosotros mismos nos conduzcamos de manera diferente en relaciones políticas, relaciones de trabajo o relaciones sociales. En el trabajo nos relacionamos bajo la emoción de la obligación, en las relaciones políticas estamos en el engaño y en la manipulación, en las relaciones sociales estamos en la confianza y el respeto mutuo. De acuerdo a nosotros, la emoción que constituye la relación social es el amor (Maturana y Verden-Zöllner, 1993), la aceptación del otro como un legítimo otro en coexistencia con uno. La cooperación tiene lugar en las relaciones sociales, no en las relaciones de dominación y sometimiento. Las relaciones sociales implican confianza mutua y ausencia de manipulación o instrumentalización de las relaciones. Por lo tanto, las relaciones sociales quiebran la manipulación cuando aparece. Si uno pregunta a miembros de una comunidad la opinión que tienen acerca de la política, encontramos un considerable número de personas que no gustan de los políticos, debido a que éstos se mueven en la manipulación e

instrumentalización de las relaciones humanas. No hay duda de que la palabra política también significa preocupación por los asuntos de la comunidad, pero ella está tan asociada a la manipulación e instrumentalización de las relaciones humanas, que Frans de Waal llama a su libro, que trata de la instrumentalización de las relaciones en una dinámica de dominación y sometimiento entre los chimpancés, "Política chimpancé".

Lo que Frans Waal y otros que han estudiado las comunidades de chimpancés muestran, es que la emoción fundamental o el tono emotivo fundamental en que transcurre la vida de los grupos de chimpancés es la desconfianza y la manipulación de las relaciones. Pensamos que con nosotros —los seres humanos— es diferente y que la emoción fundamental o el fundamento emotivo en que ocurre la vida de la comunidad humana, es la cooperación: la confianza mutua y el mutuo respeto en las relaciones interpersonales. Los seres humanos nos enfermamos en un ambiente de desconfianza, manipulación e instrumentalización de las relaciones. Nuestros niños necesitan crecer en la confianza, en la aceptación corporal sin exigencias, en el placer de estar juntos, esto es, en la cooperación, para llegar a ser individuos bien integrados y seres sociales (Maturana y Verden Zöller, 1993). ¿Cómo se explica y entiende la diferencia en el emocionar básico de los modos de vivir de las comunidades humanas y chimpancés? ¿Cómo es que los chimpancés no llegaron a ser animales lenguajeantes como nosotros? A continuación propondremos una respuesta a estas preguntas.

B) LA NEOTENIA*

Los animales en general y los vertebrados en particular, se mueven en sus relaciones entre dos extremos: uno, en relaciones de respeto mutuo y total aceptación corporal en cerca-

* Persistencia, temporal o permanente, de las formas larvarias o juveniles en el transcurso del desarrollo de un organismo. De neo : nuevo, otro y tenia de tendere : extender

nía, y el otro, en relaciones de negación mutua en la dinámica de dominación y sometimiento. En los mamíferos el primero es usualmente más intenso y a veces confinado a la relación materno-infantil y al período de la infancia o del cuidado de las crías; el segundo es la manera usual de relacionarse en la vida adulta en un período que comienza en la edad de la reproducción. Los chimpancés se asemejan más a esta situación que nosotros los seres humanos, de modo que el ancestro común que compartimos con ellos no puede haber sido diferente de la forma mamífera usual. ¿Cómo se diferenció nuestro linaje?

Nuestra proposición es que los dos sistemas de linajes que dieron origen a los humanos y a los chimpancés, difirieron a través de la conservación de un énfasis diferente en las dos maneras mamíferas básicas de relación que acabamos de mencionar. Nosotros proponemos que los seres humanos somos el presente de un linaje que surgió definido a través de la conservación de la relación materno-infantil de aceptación mutua en la confianza y en la cercanía corporal de una manera que se extendió más allá de la edad de la reproducción, en un proceso evolutivo neoténico. Pensamos que los chimpancés son el presente de un linaje en el que el patrón mamífero básico total de relaciones *interindividuales* fue conservado con más énfasis en las relaciones de *dominación y sometimiento* que la original.

Que nosotros pertenecemos a un linaje o sistema de linajes con características neoténicas, esto es, con características propias de una expansión y conservación de la infancia en la vida adulta es, por supuesto, bien conocido por los biólogos.

De hecho, los biólogos enfatizan esto afirmando que muchas de nuestras características corporales se asemejan más a aquellas de los bebés chimpancés que a las de los adultos chimpancés. Lo que nosotros (los autores de este artículo) mantenemos, es que esta expansión de la infancia en la vida adulta ha implicado también la dinámica emocional, y que la conservación de la dinámica relacional amoroso-

sa de la infancia en la vida adulta ha guiado el curso de los cambios corporales y relacionales que eventualmente nos han constituido como la clase de animales que somos como seres humanos: Los seres humanos somos animales cooperadores dependientes del amor en todas las edades. Los chimpancés no son el presente de una historia neoténica. Son el presente de una historia evolutiva en la que la vida adulta ha permanecido adulta, o aún, ha llegado a ser enfatizada y expandida en la infancia: Los chimpancés son animales políticos.

Esta diferencia entre nosotros —seres humanos— y los chimpancés, no son racionales, no pertenecen al dominio racional, pertenecen al dominio emocional. Ambas clases de linajes implican una expansión de la capacidad de consensualidad, y por lo tanto, de la inteligencia, pero esta expansión tiene lugar en una vida centrada en la cooperación, y la otra en la vida centrada en la competencia y la manipulación de las relaciones. Volvamos ahora al origen de lo humano.

C) LO HUMANO

¿Cuándo comenzó lo humano? Nosotros afirmamos que los seres humanos existimos en el lenguaje, o mejor en conversaciones, y que lo humano comenzó cuando un linaje empezó en la conservación de un vivir en conversaciones como la manera de vivir que lo definió. ¿Cuándo sucedió esto? Pensamos que esto sucedió hace no más de 3 millones de años atrás, y proponemos que sucedió de la siguiente manera:

Hace más o menos tres millones trescientos mil años atrás vivieron en Africa, en el norte de Kenya, pequeños primates bípedos de una estatura de alrededor de un niño de ocho años de edad que, a juzgar por su anatomía corporal y sus dientes, podrían haber sido ancestros nuestros o muy similar a ellos (*Australopithecus afarensis*). La forma ancestral original común que compartimos con los chimpancés

no era bípeda, de modo que el bipedalismo debe haber surgido en el sistema de linajes a que pertenecemos después de su separación de aquel al que pertenece el chimpancé. Es posible que bipedalismo y neotenia se establecieron juntos, cuando nuestros ancestros comenzaron a habitar la sabana. Los restos paleontológicos indican que estos primates bípedales de tres millones de años atrás, que fueron nuestros ancestros, no eran cazadores, o, si ellos cazaron, sus presas deben haber sido animales pequeños. Sus dientes muy similares a los nuestros indican más bien que fueron recolectores que comen semillas, nueces, raíces, insectos, animales pequeños y, ocasionalmente, los restos de animales muertos por grandes predadores. Los restos paleontológicos indican también que vivieron en pequeños grupos de cinco a ocho individuos de ambos sexos y de todas las edades. El cerebro de estos seres era de alrededor de un tercio del nuestro actual, y su cara más parecida a la de un joven chimpancé. Más aún, sus manos se parecían a las nuestras, pero con dedos más largos, que podían extenderse totalmente y oponerse al pulgar. Sin duda, a juzgar por su manera de existir, fueron capaces de hacer correlaciones visuales y táctiles complejas y delicadas en la manipulación de la comida. Pero las manos humanas son más que instrumentos de manipulación, son órganos de caricias. Como los dedos de la mano humana pueden ser extendidos y flectados totalmente, permiten a la mano —como una totalidad— acomodarse a cualquier superficie curva del cuerpo en una caricia, como lo hace la lengua en otros animales. La mano del chimpancé no puede hacer eso debido a que los dedos no pueden ser totalmente extendidos. La mano de nuestros ancestros, tres millones de años atrás, tenía todas las características de la mano humana, tanto como órgano de manipulación como órgano de caricia.

Ahora vamos a comparar las posibles maneras de vivir de nuestros ancestros de hace tres millones de años y las nuestras:

1. A juzgar por sus dientes y su tamaño nuestros ancestros deben haber vivido como recolectores, comiendo semillas, raíces, nueces, insectos, pequeños vertebrados y, ocasionalmente restos de grandes animales muertos por grandes predadores.

Los seres humanos modernos aún somos recolectores de semillas, raíces nueces y frutas. La agricultura es una manera de permanecer como recolectores. Más aún, pensamos que el que seamos recolectores se nota también en el éxito de los supermercados, y en que en las situaciones de necesidad fácilmente llegamos a recolectar la comida que dejan los demás.

2. Los restos paleontológicos indican que nuestros ancestros vivieron en pequeños grupos de alrededor de cinco a ocho individuos de todas las edades.

Nosotros, los seres humanos modernos, nos sentimos confortables en familias de ese tamaño y, aun cuando conformamos grandes comunidades, vivimos en la intimidad de pequeños grupos.

3. Nuestros ancestros deben haber compartido la comida. El compartir la comida tiene lugar en la transferencia directa de la comida de un individuo a otro. Esto no es un fenómeno humano exclusivo, y muchas clases distintas de animales lo hacen, pero no es común entre los primates. En un linaje neoténico como el nuestro, esta práctica puede haber sido una característica de la relación materno-infantil conservada en la vida adulta.

Nosotros, los seres humanos, compartimos la comida. Frecuentemente, la madre le da a su bebé lo que ellas, está masticando, directamente de boca a boca. No es raro ver nuestros niños sacarse lo que están comiendo de sus bocas y dársela a los adultos o a otros niños. Nuestras conductas de compartir es modulada culturalmente, pero tenemos la biología de animales que comparten. Nuestra biología (constitución genética) no determina lo que sucede en nues-

tras vidas individuales debido a que todo surge en nuestro vivir de manera epigénica¹, en un proceso histórico de coparticipación de la constitución genética y el fluir de las interacciones en el medio en una dinámica sistémica. Pero nada puede suceder en nuestra epigénesis que nuestra constitución genética no permita.

Así pues, en tanto somos en el presente animales que compartimos alimentos, pertenecemos a una historia de conservación del compartir como una manera de vivir que ha guiado el devenir de nuestra biología. ¿Cuándo esta historia comenzó?, no lo sabemos, pero creemos que estaba ya establecida en nuestros ancestros de tres millones de años atrás como parte de su historia neoténica.

4. Suponemos que entre nuestros ancestros de tres millones de años atrás el macho participaba en el cuidado de los niños. ¿De qué manera?, no lo sabemos, tal vez jugando con ellos en un contacto corporal centrado en el placer, cargándolos, alimentándolos, compartiendo la comida con ellos, o permaneciendo atento a sus movimientos.

Los machos humanos modernos cuidan de sus niños de la manera mencionada arriba, y hacen eso espontáneamente, con placer y alegría cuando el hacerlo no está negado por un mandato cultural. Pensamos que la dinámica emocional que hace al macho humano cuidar de sus niños es también un rasgo biológico básico, no propio de una circunstancia no cultural, y que, como tal, es parte de nuestras características neoténicas. El interés del macho por los niños y por jugar con ellos es una conducta juvenil en otros primates.

5. Los seres humanos modernos somos animales sensuales. Nos acariciamos tocándonos con las palabras, y disfrutamos de la cercanía y el contacto corporal. Las caricias evocan en nosotros un bienestar fisiológico, ya sea que nos acariciemos con palabras, con el tono de nuestras voces, con nuestra mirada, o con las manos y el cuerpo. En nosotros, la mano es, por así decirlo, un órgano de caricias, y el tocar de la mano es fisiológicamente terapéutico.

No conocemos los hábitos conductuales de nuestros ancestros, pero suponemos que como primates poseedores de una mano acariciante y miembros de un linaje neoténico, ellos fueron también animales sensuales que, como nosotros, vivieron conservando un modo de vivir en la caricia y el cuidado mutuo, tanto en la relación materno-infantil como en la juventud y en la vida adulta.

Cuando miramos esta reconstrucción de las características relacionales de la vida de nuestros ancestros de tres millones de años atrás y la comparamos con la nuestra actual, desdeñando las particularidades de cómo nosotros hacemos ahora lo que hacemos en el diario vivir, descubrimos que nuestra manera de vivir y la de ellos es la misma, salvo en un aspecto, el lenguaje y las características corporales asociadas con él. ¿Cómo surgió el lenguaje?

D) LO HUMANO Y EL LENGUAJE

En tanto el lenguaje es una manera de convivir en coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales, la cercanía de la coexistencia es necesaria para que surja. Al mismo tiempo, para que la cercanía de la coexistencia ocurra como un fundamento relacional en el cual el lenguajear puede surgir, la cercanía de la coexistencia debe ser permanente o al menos suficientemente prolongada. ¿Cómo puede haber ocurrido?

El tamaño del cerebro de nuestros ancestros de tres millones de años atrás era más grande que el de un perro, aun más, su tamaño era comparable al tamaño del cerebro de un chimpancé. Los perros no viven en lenguaje con nosotros o entre ellos, pero cuando hay alguna cercanía permanente podemos vivir con ellos circunstancias de lenguaje en la que ellos participan de una manera episódica más o menos extendida. Así, un perro tiene un cerebro que le permite entrar con nosotros en coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales si vivimos con él en una dinámica recurrente de coordinaciones conductuales

apropiada. Pero para que esto nos suceda a nosotros con un perro, o entre cualquier par de animales, es necesario cierto emocionar (dinámica emocional), de modo que las interacciones recurrentes que tengan lugar ocurran en un dominio relacional en el que pueda darse la recursión en las coordinaciones conductuales consensuales de manera episódica. Y se requiere permanencia en ese emocionar para que se dé la continuidad de la convivencia que hace que los episodios de lenguaje ocasionales pasen a ser un modo de convivir en el lenguajear conservado de generación en generación en el aprendizaje de los jóvenes, con la constitución de un linaje.

En nuestra opinión, este emocionar es el amor como la dinámica relacional de cercanía sensual en que las interacciones recursivas prolongadas tienen lugar como parte espontánea del placer de la convivencia.

No vivimos así con nuestros perros de manera continua y permanente, ellos y nosotros vivimos en espacios relacionales muy diferentes, y usualmente ellos y nosotros no disfrutamos la compañía del otro de la misma manera. La convivencia con nuestros perros es raramente íntima, y si ocurre, lo es de modo ocasional, no como una manera de vivir que defina nuestro existir. En nuestros ancestros, en cambio, todos los aspectos de su convivencia estaban abiertos a la intimidad. De hecho, proponemos que el lenguajear como una manera de convivir conservada generación tras generación en el aprendizaje espontáneo de los niños, comenzó hace unos tres millones de años atrás entre nuestros ancestros como un simple resultado de la intimidad de su vivir juntos en pequeños grupos como recolectores que compartían la comida en la sensualidad. Más aún, proponemos que esto sucedió, no debido a que fuera necesario o de alguna manera ventajoso, sino simplemente como resultado de la intimidad del vivir juntos en un mundo de compartir la comida y acariciarse en un fundamento emocional amoroso que los unió como pequeños grupos de individuos que disfrutaban cada uno de la compañía de los otros de una manera individualizada.

¿ Por qué debería haber empezado el lenguaje hace tres millones de años atrás y no después? Simplemente debido al número de generaciones requeridas para todo el cambio asociado con el lenguaje, como nosotros lo practicamos en el hablar. El lenguaje como una manera de vivir en coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales puede tener lugar de muchas maneras diferentes. En nosotros tiene lugar principalmente a través del habla, así debe haber incluido la producción sonora bucal muy tempranamente en esta historia. Cuando un linaje comienza en la conservación transgeneracional de una manera de vivir, la conservación reproductiva del modo de vida es sistémica, no genética.

La variación genética va a la zaga, canalizada, se puede decir, por la conservación sistémica del modo de vida que define al nuevo linaje. Sin duda, la conservación sistémica de un modo de vida requiere de un fundamento estructural orgánico (anatómico, fisiológico) que la haga posible al deslizarse el vivir de los organismos en congruencia con el medio en la conservación de su organización y adaptación. Todo nuevo linaje, por lo tanto, surge en la coincidencia de una estructura genética que permite la epigénesis particular que el nuevo modo de vida es como variación del anterior y la circunstancia ambiental que hace posible esa epigénesis particular y su conservación sistémica generación tras generación. En otras palabras, la constitución genética hace posible el nuevo modo de vida que se conserva, pero no lo determina, porque éste surge como una epigénesis en el encuentro organismo-medio. Además, la constitución genética tampoco determina la conservación reproductiva del nuevo modo de vida, porque esta conservación se da de manera sistémica en la coincidencia de la constitución genética que lo hace posible, ese nuevo modo de vida y la conservación de la circunstancia relacional del medio en que éste se realiza de manera que se repite la epigénesis en la descendencia.

Cuando tales condiciones epigénicas son satisfechas, la nueva manera de vivir comienza a ser conservada siste-

máticamente y da surgimiento a un linaje que permanecerá en tanto permanezcan aquellas condiciones sistémicas. Cuando este proceso ocurre, sucede necesariamente que la conservación sistémica de una manera de vivir acota y canaliza las variaciones epigénicas, conservando sólo aquellas compatibles con ella. Esto es, la conservación sistémica generación tras generación de un modo de vivir acota y canaliza las variaciones genéticas conservadas en el devenir de un linaje y acota y canaliza las variaciones estructurales en el devenir histórico del medio en que éste se realiza. El resultado, visto a posteriori, es como si hubiese una dirección o tendencia unidireccional hacia el futuro en una progresiva adaptación al medio en el proceso evolutivo, pero no es así. Lo que ocurre es un proceso histórico, un proceso de cambios congruentes entre organismos y medio que surgen uno sobre otro de modo que cada momento emerge en un escenario operacional definido por el momento anterior. El resultado es un devenir transformacional de organismos y medio necesariamente unidireccional e irreversible. Tal proceso siempre implica en el devenir de los seres vivos una constelación de cambios correlacionados que van juntos a través de muchas generaciones. Así, los cambios en el cerebro, en la laringe, en la cara, en la dinámica respiratoria, en la estructura del cuello, etc., que deben haber tenido lugar en la transformación de nuestros ancestros a nosotros como animales lenguajeantes hablantes, deben ser el resultado de una direccionalidad evolutiva definida por la conservación de una manera de vivir en conversaciones a través de la producción de sonidos en un fundamento de intimidad constituido desde la biología del amor y no puede haber tenido lugar en unas pocas generaciones.

¿ Pero cómo esto no llegó a suceder en el linaje chimpancé? ¿Cómo vivieron nuestros ancestros como vivieron que el lenguaje surgió como una manera de vivir y se estableció un linaje alrededor de la conservación del vivir en conversaciones?

E) BIOLOGIA DE LA INTIMIDAD

Nosotros pertenecemos a un linaje neoténico (ver pie de nota en pág.63). Esto significa que nosotros pertenecemos a un linaje definido por la conservación de la progresiva expansión de las características de la infancia en la vida adulta, en un proceso que lleva a que la reproducción tenga lugar, por así decirlo, en la infancia. Por supuesto, no es la infancia o la niñez propiamente lo que es expandido, sino que lo que tiene lugar es una transformación en la que las tareas del adulto son progresivamente realizadas por individuos que retienen más y más características infantiles. Nosotros pensamos que este proceso de neotenia implicó no sólo la conservación de rasgos anatómicos y fisiológicos de la infancia en la vida adulta, sino también la conservación en la vida adulta de las dinámicas relacionales propias de la relación materno-infantil, que normalmente sólo se dan en la infancia en otros mamíferos. El amor, como lo hemos dicho, es el dominio de aquellas conductas en las que el otro surge como un legítimo otro en coexistencia con uno. El amor implica aceptación mutua, y en la relación materno-infantil, confianza y aceptación total de la cercanía y contacto corporal del otro, de cualquier sexo, sin utilización, ni instrumentalización de las relaciones; esto es, sin el emocionar que niega al otro en beneficio propio. Los seres humanos modernos somos animales dependientes del amor en todas las edades, y pensamos que esto es así debido a que el amor ha sido conservado en nuestro linaje como una característica neoténica. Pero hay más.

Pensamos que en la expansión de la relación amorosa materno-infantil en la historia de neotenización de nuestro linaje, y antes que surgiese el lenguaje como modo de vida, se produjo en alguna medida importante como parte de esa neotenización, la expansión de la sexualidad de la hembra, que pasó de una periodicidad anual en el interés por las relaciones sexuales, a un interés continuo comparable y complementario con el del macho.

¿ En qué momento ocurrió esto? ¿Hará unos cuatro millones de años atrás? No sabemos, pero pensamos que el que haya ocurrido tuvo una consecuencia fundamental que hizo posible el origen del lenguaje: separó el coito de la reproducción y le permitió operar como fuente de placer y estabilidad en la formación de las parejas y la familia.

El sexo como una fuente de placer en la aceptación y deseo de la cercanía del cuerpo del otro, dio permanencia a las relaciones interindividuales y abrió espacio para la intimidad del conocimiento mutuo en una convivencia muy cercana. Más aún, pensamos que la expansión de la sexualidad de la hembra como parte de la tendencia neoténica creó un espacio de intimidad estable alrededor de ella que juntó a hembras, machos y niños, en familias pequeñas de convivencia cooperativa. El sexo no tiene que ver solamente con la relación sexual, sino que involucra todos los aspectos de la aceptación de la cercanía corporal. Así, el sexo está implicado en la amistad, aunque incluya diferentes dimensiones de la aceptación corporal mutua y del goce de la cercanía corporal en una pareja sexual.

Pero la neotenia implica también expansión de la sensualidad y la ternura como característica de la relación materno-infantil hacia el ámbito adulto. La sensualidad tiene que ver con la apertura sensorial, y la ternura con la conducta de cuidado en relación con los otros. La maternidad como episodio del vivir implica una expansión de ambas en los mamíferos. Una madre mamífera como una gata con gatos pequeños ve más, oye más, huele más que una gata sin gatitos, por lo menos con relación a éstos. Lo mismo pasa a una gallina con polluelos. Al mismo tiempo, una gata mientras cría está siempre lista, tanto para proteger a sus gatitos en situaciones de riesgo, como para dejar que éstos jueguen sobre ella, o para acomodarse de modo que éstos puedan mamar libremente.

Cuando uno mira esas conductas dice que la gata es tierna. Creemos que la tendencia neoténica en nuestro linaje resultó de una expansión de nuestra sensualidad y ternura

como una característica de nuestra manera de vivir a lo largo de toda la vida. Más aún, pensamos que la expansión de la sexualidad de la hembra, como parte de la conservación de la tendencia neoténica en nuestro linaje resultó en una ampliación coherente de la sensualidad, la ternura y la sexualidad, que dio, y aún da, estabilidad a la coexistencia familiar, y funda el espacio de cooperación como una manera de convivir. La cooperación sólo ocurre en el amor debido a que requiere de confianza y aceptación mutuas, y constituye un espacio relacional completamente diferente del espacio de obediencia y autoridad que tiene lugar en la dominación y el sometimiento. Pensamos que es en el espacio relacional de la intimidad en la aceptación de la cercanía corporal y de la cooperación, donde el lenguaje puede surgir y surge, y donde empezó a ser conservado como la manera de convivir que constituyó al linaje humano propiamente tal entre los primates bípedos.

En el linaje que dio origen a los chimpancés, la deriva siguió un curso diferente debido a que no hubo neotenia. Y como no hubo neotenia en este linaje, no hubo expansión de la relación amorosa materno-infantil a la vida adulta y, tal vez, por el contrario, fue la dinámica de dominación y sometimiento de la vida adulta la que se ha extendido como modo de vida hacia edades más tempranas. En cualquier caso, el linaje del chimpancé nunca desarrolló el grado de intimidad y permanencia de las relaciones interpersonales de coexistencia que permiten la cooperación y el desarrollo del lenguaje como maneras de vivir. Cuando Frans de Waal habla de los chimpancés como animales políticos, se refiere a su coexistencia adulta en una manera de vivir en la que la lucha por la dominación y el sometimiento es central. El no lo dice directamente, pero sí muestra a los chimpancés como *animales políticos*.

Nosotros consideramos que los humanos no somos animales políticos: somos *animales cooperadores*. La cooperación es central en la manera humana de vivir, como una característica de una vida cotidiana fundada en la mutua

confianza y el mutuo respeto. De acuerdo a Frans de Waal y otros observadores, los chimpancés cooperan en la agresión; allí, por supuesto, participan en la confianza mutua y allí hay cooperación, tanto como esta confianza mutua, o la imitación de la confianza mutua dura. La confianza mutua en un trasfondo de dominación y sometimiento es transitoria, y en el caso de los chimpancés es parte de la dinámica "política" de las alianzas circunstanciales en las que ellos viven. En nosotros, los humanos, la cooperación es esencialmente una característica de la vida diaria en una coexistencia que se basa en una confianza mutua permanente que yace en el amor. Nosotros, los humanos, por supuesto, también participamos en alianzas políticas, pero no como una característica propia de nuestra vida diaria, y sabemos que las acciones coordinadas que se basan en alianzas políticas o coincidencias de intereses son transitorias y no son confiables. Y sabemos que las alianzas políticas o las coincidencias de intereses no son confiables, precisamente debido a que ellas no se basan en el amor y no tienen la permanencia de la mutua aceptación de la biología de la intimidad.

Más aún, la neotenia y la expansión de la sexualidad femenina por fundarse en la biología de la intimidad crearon las condiciones para la cooperación y el origen del lenguaje como una característica de esta intimidad en la cooperación, abriendo un espacio para la expansión de la inteligencia. La inteligencia es operación en consensualidad, ya sea en el desarrollo de nuevos dominios de consensualidad o en la expansión de ellos (ver Maturana y Guillof, 1980). Tanto el vivir político como el cooperativo implican consensualidad, pero lo hacen de manera diferente. La coexistencia política restringe la atención al vivir en el dominio de la lucha por la dominación y el sometimiento, y la posibilidad para la expansión de la inteligencia que ofrece está limitada a ese dominio. La coexistencia cooperativa, en cambio, expande la atención del vivir a todos los dominios posibles de coexistencia en la aceptación de la legitimidad del otro. Así, la tendencia neoténica y la expansión de

la sexualidad femenina en el linaje de nuestros ancestros, constituyeron, pensamos, las condiciones para una expansión sin límites de la inteligencia, al crear la posibilidad, a través de una manera cooperadora de convivir, de una consensualidad recursiva infinita. La situación en el linaje chimpancé, en cambio, fue limitante para el desarrollo de la inteligencia debido a que su manera política de vivir restringe la cooperación y acota la consensualidad posible.

Pensamos que la expansión de la sexualidad femenina en asociación con las tendencias neoténicas fue fundamental para la constitución de los grupos pequeños cooperadores que constituyeron la familia en que surgió el lenguaje y empezó a ser conservado en el aprendizaje de los niños como una manera de vivir. La sexualidad, la ternura y la sensualidad constituyeron, y constituyen hoy día, las dimensiones relacionales básicas en que descansa la permanencia de una familia como espacio de vivir en cooperación y consensualidad. La evolución como un proceso conservador permite el cambio en pequeños grupos donde la variación epigénica de la manera de vivir puede ser conservada, generación tras generación, de una manera sistémica. La transformación de la corporalidad humana, desde la forma ancestral hasta la forma presente en relación con la conservación de la manera humana de vivir que empezó con el lenguaje y su conservación en el aprendizaje de los niños, debió tener lugar en la historia ininterrumpida de una familia o de una pequeña red de familias de cruzamiento interno. En tal historia, la expansión de la sexualidad femenina debe haber sido tanto la fuente de la intimidad como el fundamento para la cercanía y la permanencia un vivir cooperador, grato y sensual.

Nosotros somos biológicamente diferente de los chimpancés (vivimos un fenotipo ontogénico diferente) debido a que pertenecemos a una historia de conservación del amor como fundamento de nuestro convivir, mientras que ellos, no. Hay similitud entre nosotros y los chimpancés, sin duda, y algunas tienen fundamento biológico ancestral,

pero otras son el resultado de un acercamiento cultural muy reciente a su manera de vivir, en la instrumentalización patriarcal que hacemos de las relaciones de dominio y sometimiento en nuestra vida política humana. ¿Qué consecuencias puede tener esto en nuestro devenir biológico y cultural?

F) ETICA

¿ Por qué nos importan las consecuencias de nuestra historia cultural reciente en nuestro devenir biológico? La biología no se preocupa. El cosmos no se preocupa. Somos el presente de una historia que cursó sin dirección preestablecida, sin metas ni proyectos. Los seres humanos somos un resultado histórico y nada en el devenir que nos dio origen fue necesario: somos el presente de una deriva evolutiva y no el producto de un diseño o propósito. Pero siendo como somos nos preocupa el bienestar del otro, tenemos preocupaciones éticas, atendemos a lo que hacemos y nos preocupamos por sus consecuencias en otros seres humanos y no humanos. Nosotros pensamos que esto es así debido a que somos animales amorosos.

Las preocupaciones éticas, la responsabilidad y la libertad existen solamente en el dominio del amor. Las preocupaciones éticas, la responsabilidad y la libertad, tienen lugar solamente en tanto uno puede ver al otro, a uno mismo y a las consecuencias de las acciones de uno en los otros o en uno mismo, y uno actúa de acuerdo a si uno quiere o no esas consecuencias. Pero para hacer esto, para tener preocupaciones éticas, para ser responsable, para ser libre, uno tiene que ver al otro o a sí mismo en su legitimidad, sin que éste requiera justificar su existencia, esto es, uno tiene que operar en el amor.

Los seres humanos nos preocupamos por los otros y tenemos preocupaciones éticas debido a que somos animales lenguajeantes amorosos. Vemos a los otros en tanto hemos crecido y vivido en la biología de la intimidad y en la

biología del amor, y podemos reflexionar acerca de nuestros deseos debido a que somos animales lenguajeantes que vivimos en conversaciones reflexivas. El amor es nuestra base, la cercanía nuestro fundamento, y si los perdemos, tratamos una y otra vez de recobrar el amor y la cercanía, debido a que sin ellos desaparecemos como seres humanos, aun si nuestra corporalidad permanece como entidad zoológica *Homo sapiens sapiens*. Incluso la salud psíquica y fisiológica depende del amor, y la palabra puede restablecer o contribuir a la armonía fisiológica, cualquiera que sea la manera en que haya sido perdida. Sabemos todo esto, pero lo olvidamos en la ilusión de omnipotencia a través de confundir inteligencia con manipulación. ¿Pero, por cuánto tiempo?

III. NUESTRO PRESENTE

La evolución biológica sigue el camino de la conservación sistémica de diferentes maneras de vivir (diferentes fenotipos ontogénicos) en la constitución de los linajes. Y la diversificación evolutiva biológica tiene lugar en la conservación de cambios en la manera de vivir con la producción de nuevos linajes en la ramificación o reemplazo de los existentes. ¿Qué sucederá con nosotros los seres humanos? ¿Se conservará lo humano o desaparecerá, o algo nuevo aparecerá en su reemplazo? Para responder a estas preguntas debemos reflexionar en lo que constituye nuestra identidad como seres humanos.

A) LA RELACION MATERNO-INFANTIL

Lo humano es una manera de vivir, pero el ser humano es una manera de vivir con una corporalidad particular que ha surgido en una historia evolutiva de transformación corporal en relación con la conservación de la manera humana de vivir. Así, en nuestro presente somos seres humanos que vivimos como humanos en la corporalidad de *Homo sapiens sapiens*. La realización biológica de nuestra corporalidad de *Homo sapiens sapiens* hace posible nuestra humanidad;

y nuestro vivir humano hace posible la conservación de la corporalidad que nos hace posible como seres humanos. Así, nuestra identidad como seres humanos es una dinámica sistémica particular, y permanecerá como tal tanto como se conserve esa dinámica sistémica.

Los aspectos importantes de la dinámica sistémica que nos hacen y conservan como seres humanos, son la intimidad del amor y el juego en la relación materno-infantil, y una infancia vivida de manera que la persona en crecimiento conserva el respeto por sí mismo y por el otro, (aceptación sin requerir justificación de la propia legitimidad y de la legitimidad del otro) en un dominio social de cooperación y mutuo cuidado. Como uno de nosotros (Gerda Verden-Zöllner en Maturana y Verden-Zöllner, 1993) ha mostrado, la relación primaria madre e hijo o hija es una relación de total confianza y mutua aceptación corporal en la que, en la dinámica del juego con la madre, el niño aprende su corporalidad y la corporalidad de los otros, desarrollando su conciencia de sí y su conciencia social en el autorrespeto y respeto por los otros, al mismo tiempo que crea el mundo en que vive como una expansión de su dinámica racional y corporal. Si esta relación primaria madre-niño no es perturbada, lo humano se conserva como manera de vivir en la vida adulta.

El niño o niña llega a ser un ser singular al vivir en un espacio relacional con otros seres, y llega a ser un ser humano cuando vive en relación con su madre y durante su crecimiento, la dinámica relacional fundamental de mutua aceptación en total confianza corporal que lo hace y conserva como un ser amoroso, inteligente, con autorrespeto y responsabilidad social en un dominio de convivencia humana. Al mismo tiempo, un niño que al crecer desarrolla una manera de vivir diferente de aquella que caracteriza a la comunidad a que pertenece, constituye una apertura para un cambio en el curso del devenir humano que puede conducir al establecimiento de otro ser biológico, o cultural. El que esto ocurra o no, dependerá, por supuesto, de si la

nueva manera del vivir es conservada o no en el aprendizaje de otros niños, y de si estos, como adultos, crean o no las condiciones para que dicha nueva manera de vivir reaparezca en la generación siguiente. Esto es lo que sucede en el cambio cultural cuando una nueva identidad personal comienza a ser conservada como una nueva manera de vivir que progresivamente o súbitamente se expande en el ámbito de una comunidad. Y tal cambio cultural será solamente un cambio cultural en tanto se conserve la relación básica madre-hijo. Si la configuración humana básica de la relación materno-infantil y si el crecimiento del niño o niña en la conservación del respeto por sí mismo y la conciencia social se perdieran a través de algún cambio en nuestra manera cultural de vivir, y si tal cambio fuera conservado en las generaciones que vienen, la historia de la humanidad no solamente viviría un cambio cultural, sino que desaparecería lo humano y surgiría un nuevo ser. ¿Es probable que esto suceda?

B) EL PATRIARCADO

Todas las maneras de vivir que no matan al ser vivo antes de la reproducción pueden dar y dan origen a linajes cuando se conservan sistemáticamente generación tras generación. Lo mismo pasa con las culturas como redes de conversaciones que definen una manera de convivir en el lenguaje y el emocionar.

La mayoría de los seres humanos vivimos hoy día de una manera u otra en una cultura patriarcal. La cultura patriarcal está caracterizada por una manera de vivir centrada en la apropiación, la desconfianza, el control, el dominio y el sometimiento, la discriminación sexual y la guerra. En una cultura patriarcal la coexistencia humana tiene muchas formas, pero es esencialmente política; esto es, las relaciones interpersonales son vistas, la mayoría de las veces, como instrumentos para ganar superioridad en una lucha continua por el poder, y son vividas la mayoría de las veces como tal. Esta manera política de vivir, sin embargo, no es

primaria en nosotros los humanos, no es una característica de la historia que nos dio origen como seres humanos, es una característica peculiar de nuestra cultura patriarcal, un desarrollo cultural de una manera de vivir propia de otras especies como los chimpancés. El que esto siga siendo así, no es especialmente extraño debido a que las culturas surgen como las especies en la conservación de la manera básica de vivir alrededor de la cual todo puede cambiar (ver Maturana y Mpodozis, 1993), y una manera de vivir que se centra en la apropiación y en la lucha por la dominación y el sometimiento entre animales altamente consensuales cualquiera que sea su origen, se vuelve un vivir político. Pero en nosotros la situación se complica con nuestra habilidad para usar el lenguaje para generar teorías que justifiquen nuestro vivir político en aparente acuerdo con nuestras condiciones biológicas, o para usar nuestra capacidad consensual general para transformar cualquier elemento participante en nuestras coordinaciones de conductas (como el dinero) en un instrumento para el uso político.

La existencia política destruye la intimidad debido a que no está fundada en el amor, y cualquier confianza que haya en ella es transitoria debido a que es instrumental en el diseño político. En una coexistencia política, el sexo, ya sea hetero u homosexual, deja de ser una fuente de intimidad y placer y pasa a ser también una manera de manipulación política. La coexistencia política pone en peligro la conservación de la configuración amorosa básica de la relación materno-infantil y del crecimiento de los niños en el respeto por sí mismo y en el respeto social que constituyen nuestra identidad humana, debido a la instrumentalización de la educación que separa al niño y a la madre del presente de su vivir en mutua confianza y aceptación haciendo de, sus vidas una función del diseño del futuro (Ver Maturana y Verden-Zöllner, 1993).

La coexistencia política restringe la sensualidad, la ternura, y la inteligencia, debido a que se focaliza la atención principalmente a un solo tema fundamental, el tema de la dominación y el sometimiento. El crecimiento epigénico del patriarcado en la expansión de la instrumentalización

de todas las relaciones en el dominio de las dinámicas políticas y comerciales, hace imposible que la relación primaria madre-hijo y el crecimiento de los niños en el respeto de sí mismos y la conciencia social, tengan lugar de una manera espontánea en la conservación de lo humano. En estas circunstancias se requiere de la reflexión que expande el entendimiento para llevar una convivencia amorosa que conserve lo humano.

Pero la humanidad moderna no vive sólo en la lucha política, también vive en el intento de una convivencia democrática, en el intento neomatrístico de generar una convivencia humana en torno a la cooperación en la realización de un proyecto común. La democracia es una actitud, un propósito de convivencia en el mutuo respeto y respeto por sí mismos de los participantes en un proyecto común. Esto es, la democracia es un intento consciente de generar y conservar la convivencia social en todas las dimensiones de un ámbito de convivencia (ver Maturana y Verden-Zöller 1993). Para que esto pase, es necesario conservar la formación humana en el niño en crecimiento. Pero ¿Cómo?

C) EDUCACION

La identidad de cualquier ser es un fenómeno sistémico, y no pertenece sólo a su corporalidad o a su modo de relacionarse según su manera de vivir. La identidad de un sistema surge, se realiza y conserva, de manera sistémica, en el entrelaje de su corporalidad y dinámica relacional en la realización de su vivir. En nosotros, los seres humanos, este entrelaje de corporalidad y dinámica relacional en la realización del vivir, constituye una dinámica sistémica que estabiliza lo humano en un espacio relacional en el que el mundo que traemos a la mano en nuestro lenguaje cambia continuamente, sólo si en esta dinámica se conserva lo que nos hace humanos. Todo esto en circunstancias de que lo que nos hace humanos es nuestro vivir como seres lenguajeantes, cooperadores y amorosos con conciencia de sí y conciencia social, en el respeto por sí mismos y por el

otro. Más aún, la dinámica de conservación de lo humano ocurre en la dinámica de generación y conservación de esas mismas características a través de su realización en la relación materno-infantil de total aceptación y confianza mutuas, primero; y en el crecimiento del niño o niña en el respeto por sí mismo y por el otro, después.

Para ser un ser humano no basta nacer con la constitución anátomo-fisiológica de *Homo sapiens sapiens*; es necesario crecer en la manera de vivir humana en una comunidad humana. En la medida en que esto sucede en la sucesión de generaciones, muchos cambios culturales pueden ocurrir en torno a la conservación del ser humano. Los niños guían el curso del devenir histórico, en la conservación de un linaje o una cultura, no los adultos, aunque los adultos hagamos la historia. O, dicho de otra manera: es la formación de los niños durante su crecimiento lo que determina el camino de la historia humana, pero los niños se forman en su convivencia con los adultos y otros niños, y serán a su vez adultos de una clase u otra, según los adultos y niños con quienes conviva en su infancia y juventud. Es por esto que la educación es un proceso de transformación en la convivencia, y lo humano, el ser humano, se conservará o perderá en el devenir de la historia a través de la educación.

Si nuestros niños crecen en una relación materno/infantil de total aceptación corporal en el juego (ver Verden Zöllner en Maturana y Verden Zöllner, 1993) como bebés y en su infancia, y si luego crecen hacia la vida adulta en un ambiente que realiza el respeto por sí mismo y por el otro en el respeto y aceptación de la propia corporalidad así como la corporalidad del otro, en la corrección del hacer y no del ser del niño o niña, lo humano se conservará a través de ellos. Cuando corregimos el ser del niño o niña al decirle cómo debiera o no debiera ser, lo negamos, le decimos que está mal hecho o hecha, y destruimos su aceptación de sí mismo y su autorrespeto. Al hacer eso cerramos el mundo para el niño o niña y lo dejamos fuera del ámbito de legitimidad. Si al revés, corregimos su hacer, invitando a la reflexión e indicando el o los procedimientos que hay que

usar si se quiere obtener un cierto resultado, o confirmamos en la aceptación de sí mismo y en el autorrespeto, y abrimos un espacio para que él o ella pueda tener conducta autónoma desde el respeto por sí mismo y la aceptación del propio ser. Al hacer eso abrimos el mundo para el niño o niña y lo o la acogemos en su legitimidad.

Si se interfiere con el crecimiento del niño o niña en una relación materno-infantil amorosa en el contacto corporal de aceptación mutua en confianza total, y el niño o niña no crece en el respeto y aceptación de sí mismo en conciencia social, el niño o niña surgirá como un ser de otra clase, incapaz de vivir totalmente la biología del amor y de la intimidad básica para una convivencia familiar sana. Afortunadamente, en el presente de nuestra cultura aún consideramos inadecuada una infancia y crecimiento de esa naturaleza, y pensamos que el adulto que surge sin respeto por sí mismo y sin conciencia social no es un ser humano sano y requiere ayuda terapéutica.

Ya lo hemos dicho antes, cualquier modo de vivir que no nos mata antes de la reproducción que lo conserva puede constituir un linaje. En ese sentido, todas las culturas dan lo mismo en tanto se conservan en el devenir histórico, y qué cultura se conserva y qué cultura desaparece, da lo mismo para el devenir de la biosfera y de la tierra. Es a nosotros los seres humanos a quienes puede no darles lo mismo si nos importa lo que suceda con otros seres humanos. De hecho la institución de la educación surge como un modo de convivencia conservadora de la cultura, y es sólo ahora que vemos que lo humano puede perderse en el devenir cultural, que nos puede surgir la pregunta sobre si la educación actual nos lleva a la negación de lo humano o a su conservación.

D) RUPTURA DE LA INTIMIDAD

Mucho se ha hecho en la tecnología de las realidades virtuales, tratándolas como una expansión de las experiencias

vivibles. De hecho, el dominio de las realidades virtuales es un ámbito relacional en el que todo lo que se conciba se puede hacer, comenzando con la mímica y pasando por el cine y las cámaras de entrenamiento de pilotos en las que el aprendiz puede vivir todas las situaciones de vuelo de manera simulada, a la complejidad máxima del traje y la escafandra en un ámbito de sensorialidad controlada. Al mismo tiempo, mucho se ha hecho en el dominio de los trasplantes de órganos, dominio que, en principio, puede expandirse indefinidamente. De la misma manera, el dominio de la suplementación orgánica está abierto al infinito, lo mismo que la posibilidad de la manipulación genética. Pero al hacer todo esto, lo humano, el ser humano ¿se conservará o desaparecerá?

Todo lo que los seres humanos podemos imaginar en la manipulación del cuerpo de un ser vivo, sea éste animal humano o no humano, vegetal o bacterial, respetando los aspectos fundamentales de la dinámica celular, en la conservación de la autopoiesis, se puede realizar. Pero ¿qué pasará con la identidad de cada ser? ¿Qué pasará con la identidad humana con los trasplantes de tejido nervioso, o con la implantación de circuitos electrónicos o neuronales artificiales? ¿Cuánto se puede cambiar el cuerpo humano y aún conservar la identidad humana o una identidad humana particular?

La identidad de cualquier entidad es relacional, y como tal es sistémica; esto es, no está determinada por ningún aspecto particular de su estructura o de su conducta, sino que surge, se constituye y conserva, en una dinámica relacional en la que se conservan dinámicamente entrelazadas su estructura y las circunstancias que la hacen posible. Así, la identidad de una entidad; cualquiera que esta sea, dura sólo mientras se conserva la dinámica sistémica que la constituye y realiza. Pero al mismo tiempo, no cualquiera estructura permite la realización y conservación de cualquier identidad. Por eso, una persona conservará su identidad como ser humano en el ámbito de su continuo cambio

estructural sólo mientras se conserve la dinámica sistémica relacional en que se constituye y realiza como tal. Es porque entendemos que la identidad humana es un fenómeno sistémico relacional, no un fenómeno genético, que podemos afirmar que la identidad humana se perderá cuando dejemos de vivir y conservar el vivir en la biología del amor y la intimidad que nos constituye y realiza como seres humanos en aprendizaje de nuestros niños y niñas desde su infancia hasta su pasaje a la vida adulta. Esta no es una preocupación trivial. Si vemos a la tecnología y al así llamado progreso tecnológico como lo más importante de nuestro vivir, entonces no importa si en la expansión de lo tecnológico desaparece lo humano. Si eso pasa, una nueva forma de ser reemplazará al ser humano en el devenir de la historia mientras éste se extinguirá, o, en el mejor de los casos, subsistirá en algún oscuro lugar de la tierra como una forma primitiva de ser.

Poetas, escritores de ciencia ficción ya han jugado con esta idea. Pero, si el ser humano sigue siendo central para nosotros los seres humanos, la tecnología no guiará nuestro devenir, y la biología del amor y la intimidad no desaparecerán como los aspectos centrales de nuestro vivir y continuarán siendo los fundamentos de la identidad de nuestro linaje en su devenir histórico. Si el ser humano sigue siendo lo central para nosotros, los seres humanos, la tecnología será un instrumento para su conservación; no lo que guía su destino. No se trata de enfrentar el desafío tecnológico, sino de hacerse cargo de la responsabilidad del uso de lo tecnológico en el devenir y conservación de lo humano.

E) AMOR Y ETICA

Es porque somos seres amorosos que nos preocupa lo que pasa con el otro; es porque la biología del amor y la intimidad constituyen las dimensiones relacionales que definen a nuestro linaje, que nos enfermamos a cualquier edad cuando se interfiere con nuestro vivir en el amor. Es porque la biología del amor y de la intimidad constituyen las dimen-

siones relacionales que definen nuestro linaje que el amor es la primera medicina.

La preocupación por el otro no tiene fundamentos racionales, la preocupación ética no se funda en la razón, se funda en el amor.

El amor no tiene fundamento racional, no se basa en un cálculo de ventajas y beneficios, no es bueno, no es una virtud, ni un don divino, sino simplemente el dominio de las conductas que constituyen al otro como un legítimo otro en convivencia con uno. No somos animales amorosos porque esto haya sido una ventaja evolutiva. La evolución biológica antes de lo humano no cursa como dice el pensar sociobiológico en función de la selección de ventajas adaptativas que aseguran la conservación, de una cierta constitución genética. El curso de la evolución biológica es el de la conservación sistémica de un modo de vida. Sin duda la conservación de un modo de vida resulta en la conservación de la constitución genética que lo hace posible, y de las variaciones genéticas que lo facilitan, de modo que el modo de vida conservado sistémicamente define un curso evolutivo genético. Pero en ese proceso, la selección o sobrevida diferencial es un resultado, no un mecanismo generativo. No pertenecemos a una historia evolutiva centrada en la agresión como la emoción guía de nuestro devenir, pero podemos cultivar la agresión; no pertenecemos a una historia evolutiva centrada en relaciones de dominación y sometimiento, pero podemos cultivar las relaciones jerárquicas y enajenarnos en la dominación y el sometimiento. Podemos vivir cualquier cultura que no nos mate antes de su reproducción... y nuestra historia anatómo-fisiológica y genética irá a la zaga de su conservación porque la reproducción es un fenómeno sistémico, y la evolución también.

Pero no en cualquier cultura se conservará el ser humano, sólo se conservará en aquellas que conserven la biología del amor y de la intimidad como aspectos centrales del modo de vida que las define.

Después del origen de lo humano no cambia la naturaleza del proceso evolutivo, pero sí ocurre que la reflexión, la mirada sobre sí mismo, el encanto o el desencanto del vivir, las expectativas y la ambición así como la frustración ante su no cumplimiento, la enajenación en la adicción ante la negación de la biología del amor y la intimidad ... en fin, todas las dimensiones del vivir humano como seres en el lenguaje, pasan a ser partes de las dimensiones que pueden definir un modo de vida que se conserva y constituye una cultura y un linaje.

Ya no somos más inocentes ante nuestro devenir evolutivo; no porque lo podamos controlar o determinar de antemano, sino porque lo que pensamos y deseamos, como seres en el lenguaje, activos o pasivos en nuestro ser conscientes y capaces de mirar nuestro presente, es parte de la dinámica sistémica en la que se conserva o se pierde nuestro ser seres humanos. ¿Qué mundo queremos vivir? La historia de los seres vivos en general sigue el curso de las emociones que especifican los espacios relacionales en que viven, y en particular, la historia a la que pertenecemos como seres humanos ha seguido y seguirá el curso de nuestros deseos conscientes o inconscientes. Por eso, la respuesta consciente o inconsciente a la pregunta ¿qué mundo queremos vivir? es fundamental, porque nuestros deseos guiarán nuestro quehacer subordinando la razón a ellos, y determinarán qué ámbito de vida crearemos para nuestros hijos abriéndoles o cerrándoles las posibilidades de conservar un vivir humano en un acto que surge desde ellos responsable y libre.

F) EPILOGO

El médico comienza a actuar cuando acepta la llamada porque al aceptar la llamada pone en juego la dinámica fisiológica de la biología del amor. La cama es la primera medicina porque el acto de acoger al enfermo en su legitimidad como tal y ponerlo en la cama para atenderlo y cuidarlo, pone en juego la dinámica fisiológica de la biología del amor. Cuando Rasputín escribe en su telegrama a la atribu-

lada Zarina, "El niño se mejorará; voy inmediatamente", pone en juego la dinámica fisiológica de la biología del amor. ¿Cuál es esa dinámica fisiológica? Es la dinámica de la coherencia sistémica de un organismo fuera de la distorsión del miedo y la desesperanza.

"Unico eres, ser humano, entre todos los animales terrestres, que puedes soltar tus certidumbres en cualquier momento y dejar que la biología del amor te guíe, o enajenarte en ellas destruyendo tu libertad reflexiva. Unico eres, ser humano, que en la reflexión puedes ser responsable, libre y ético en tu vivir. Pero en esta unicidad tuya, eres una anomalía al menos en la biosfera terrestre que cursa sin sentido en un devenir en el que reflexión, libertad y ética no entran hasta que tú apareces".

Sima Nisis es profesora con estudios centrados en la educación, desde niños hasta la formación de adultos. Estudió en la Universidad de Chile donde se tituló de educadora de párvulos. Luego obtuvo un postítulo en psicopedagogía en la Universidad Católica de Chile y una licenciatura en Educación por esa misma universidad. Profesora, además, de hebreo y Biblia, Sima Nisis ha realizado cursos en Estados Unidos con Carl Rogers, pero en forma especial ha ido aplicando a su saber los conocimientos adquiridos al lado de Humberto Maturana de quien ha sido su alumna y colaborada. Se desempeña además en UNICEF y en la Academia de Humanismo Cristiano.

Las reflexiones de Humberto Maturana acerca de la biología y la educación no se han quedado en la palabra solamente, ellas han comenzado a ser puestas en práctica desde hace tiempo con un éxito alentador. En colaboración con Sima Nisis se organizaron recientemente cursos y talleres de Formación Humana y Capacitación y en este libro se da cuenta de ello.

Pensamos —dicen los autores— que la tarea de la educación es formar seres humanos para el presente, para cualquier presente, seres en los que cualquier otro ser humano puede confiar y respetar, seres capaces de pensarlo todo y hacer lo que se requiera como un acto responsable desde su conciencia social. Lograr eso es el propósito de esta propuesta educacional.

**DOLMEN
EDICIONES**

